



Departamento de Educação e Ensino a Distância

---

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

A Escola sob o olhar dos alunos dos Cursos de Educação e  
Formação: Um Estudo de Caso num Agrupamento de Escolas do  
concelho de Oliveira do Hospital

Magda Pinto Elyseu Mesquita

Lisboa, Outubro 2010

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

A Escola sob o olhar dos alunos dos Cursos de Educação e  
Formação: Um Estudo de Caso num Agrupamento de Escolas do  
concelho de Oliveira do Hospital

Magda Pinto Elyseu Mesquita

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em  
Administração e Gestão Educacional

Orientadora: Professora Doutora Lúdia da Conceição Grave-Resendes

Lisboa, Outubro 2010

Ao Sebastião, pela paciência infinita,  
sábios conselhos, lições de vida e apoio  
incondicional, nas palavras e nas acções.

Agradeço à Professora Doutora Lúdia Grave pela sua capacidade de orientar construtivamente, procurando respeitar as minhas convicções e liberdade na elaboração deste trabalho.

À minha família por todo o incentivo, apoio emocional e logístico e carinho.

A todos aqueles que participaram nesta investigação, e que para ela contribuíram, o meu sincero agradecimento.

## RESUMO

A presente dissertação foi realizada no âmbito do 9º Mestrado em Administração e Gestão Educacional, sendo o resultado de um trabalho de pesquisa realizado num Agrupamento de Escolas do concelho de Oliveira do Hospital. Tal como o título indica, procurou indagar o ponto de vista dos alunos de Cursos de Educação sobre a Escola do contexto em estudo.

A investigação foi norteadada pelos objectivos de delinear um perfil dos estudantes que frequentam Cursos de Educação e Formação e de conhecer a sua visão da Escola. Procurou-se ainda averiguar as razões que os levam a optar por um Curso de Educação e Formação, assim como avaliar o impacto que a frequência do Curso surtiu no seu aproveitamento e comportamento.

Esta dissertação apresenta o formato de estudo de caso, optando-se assim por uma análise eminentemente qualitativa dos dados recolhidos, e elegendo-se a entrevista como o principal instrumento de investigação, uma vez que uma das primordiais finalidades era precisamente dar voz aos alunos destes Cursos.

A revisão da literatura sobre a problemática em estudo implicou uma reflexão acerca do conceito de adolescência, os desafios da escola actual, a importância da educação inclusiva, a escolaridade obrigatória e a democratização do ensino vs o fenómeno do insucesso e abandono escolar. Imperioso também foi o enquadramento legal e a análise das medidas de política educativa levadas a cabo para promover o sucesso escolar e prevenir o abandono precoce.

Espera-se que as conclusões obtidas possam contribuir para um melhor conhecimento do perfil dos alunos que frequentam os cursos de educação e formação deste Agrupamento de Escolas.

**Palavras – chave:** alunos adolescentes; insucesso e abandono escolar; educação inclusiva; cursos de educação e formação.

## ABSTRACT

This dissertation was written to be presented as the final work of the Course of Masters Degree in Educational Management and Administration, and consists of a research work carried out in a school in the area of Oliveira do Hospital. As suggested by the title, it aimed at inquiring the students of Courses of Education and Formation about their vision of the school they study in.

The investigation was guided by the aims of elaborating the profile of the students who attend these courses, as well as finding out the reasons why they choose this type of education. To evaluate the impact of these courses on their assessment and behavior at school was also one of the objectives of the research.

It has the format of a case study, in order to enable a qualitative analysis of the data. The interview was elected as the main tool of investigation, considering that one of the purposes was precisely to listen and to give voice to students who attend the Courses of Education and Formation.

The literature review aimed at reviewing the critical points of current knowledge including theoretical and methodological contributions for the study of the object of investigation. Therefore, it implied a reflection about the challenges posed to the modern school system, as well as about the importance of inclusive education, adolescence, and compulsory education vs. the phenomenon of school failure and dropout. One also referred to the legislation applied to these matters, particularly those that envision political measures taken in order to promote academic success and prevent early school dropout.

**Palavras – chave:** teenage students; school failure and dropout; inclusive education; courses of education and formation.



## ÍNDICE GERAL

<b>CAPÍTULO I : INTRODUÇÃO</b>	13
1. Objecto da Investigação	145
1.1. O problema da Investigação	14
1.2. Questões da Investigação	19
1.3. Justificação do Estudo	19
1.4. Limitações do Estudo	20
<b>CAPÍTULO II : REVISÃO DA LITERATURA</b>	23
2.1. A adolescência e a escola	23
2.2. Os desafios da Escola actual	30
2.3. Para uma educação inclusiva: uma Escola de todos para todos	33
2.4. A escolaridade obrigatória e a massificação do ensino vs. o (in) sucesso escolar e o abandono precoce	37
2.5. Políticas de combate ao abandono escolar precoce	48
2.5.1. Historial dos Cursos de Educação e Formação	52
2.6. Estudos realizados	59
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO</b>	
<b>OPÇÕES METODOLÓGICAS</b>	63
3.1. Abordagem metodológica: natureza do Estudo	63
3.2. Técnicas de investigação e instrumentos de pesquisa a utilizar	65
3.4. Validade e fiabilidade do estudo	67
3.2. População em estudo e justificação da sua escolha	68
<b>CAPÍTULO IV: O CONTEXTO EM ESTUDO</b>	
4.1. Descrição do contexto socioeducativo da população em estudo	75
4.1.1 Historial da Escola	76
4.2. Caracterização da Escola	77
4.2.1. Dimensões e condições físicas da Escola	78
4.2.2. Caracterização da população discente	80



4.2.3. Corpo docente .....	82
4.2.4. Pessoal não docente .....	83
4.2.5. Projecto Educativo, Projecto Curricular do Agrupamento e Projecto Curricular de Turma.....	83
4.3. Historial dos CEF na Escola .....	93

## **CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS RECOLHIDOS**

5.1. Apresentação dos dados recolhidos .....	99
5.2. Análise e tratamento dos dados recolhidos .....	99
5.3. Análise de conteúdo das entrevistas .....	102
<b>CONCLUSÕES</b> .....	110

Bibliografia .....	120
Legislação .....	127

## **ANEXOS**

Anexo I (Plano de actividades do Curso de Mecânica de Motociclos) .....	131
Anexo II (guião da entrevista) .....	133
Anexo III (pedido de autorização aos encarregados de educação dos alunos entrevistados) .....	137
Anexo IV (transcrição das entrevistas) .....	139

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Tipologia dos Cursos de Educação e Formação .....	55
<b>Quadro 2.</b> Plano de Formação do CEF de Operador de Informática.....	57
<b>Quadro 3.</b> Plano de Formação do CEF de Mecânica de Motociclos.....	58
<b>Quadro 4.</b> Níveis obtidos pelos alunos por disciplina do CEF de Operador de Informática .....	70
<b>Quadro 5.</b> Níveis obtidos pelos alunos por disciplina do CEF de Mecânica de Motociclos.....	70
<b>Quadro 6.</b> Recursos materiais da Escola Básica Integrada de Ponte das Três Entradas .....	79
<b>Quadro 7.</b> População discente do Agrupamento de Escolas do Vale do Alva.....	81
<b>Quadro 8.</b> Esquema representativo da articulação entre o Projecto Educativo, Projecto Curricular de Agrupamento e Projecto Curricular de Turma.....	84
<b>Quadro 9.</b> Esquema representativo das componentes do Projecto de Mediação escolar “Justiça e Paz” .....	88
<b>Quadro 10.</b> CEF 2005/06-2008/09 e respectivo número de alunos.....	93
<b>Quadro 11.</b> Distribuição dos alunos por faixa e ano de escolaridade.....	88

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> Percentagens de sucesso/insucesso às disciplinas do CEF de Operador de Informática .....	70
<b>Gráfico 2.</b> Percentagens de sucesso/insucesso às disciplinas do CEF de Mecânica de Motociclos .....	72
<b>Gráfico 3.</b> Gráfico ilustrativo da distribuição do corpo docente.....	82
<b>Gráfico 4.</b> Número de alunos que ingressaram em CEF e respectiva escolaridade.....	94
<b>Gráfico 5.</b> Distribuição por faixa etária dos alunos que ingressaram com o 6º ano de escolaridade.....	95

<b>Gráfico 6.</b> Distribuição por faixa etária dos alunos que ingressaram com o 7º ano de escolaridade.....	95
<b>Gráfico 7.</b> Distribuição por faixa etária dos alunos que ingressaram com frequência do 8º ano de escolaridade.....	95

## ÍNDICE DE FOTOS/ MAPAS

<b>Foto 1.</b> A base de dados elaborada pelo CEF de Operador de Informática .....	91
<b>Foto 2.</b> Computador construído pelo CEF de Operador de Informática .....	91
<b>Foto 3.</b> Computador construído pelo CEF de Operador de Informática .....	91
<b>Foto 4.</b> Painel electrónico elaborado pelo CEF de Mecânica de Motociclos.....	92
<b>Foto 5.</b> Painel electrónico elaborado pelo CEF de Mecânica de Motociclos.....	92
 <b>Mapa 1.</b> Concelho de Oliveira do Hospital.....	 76

## **SIGLAS**

CEF – Curso de Educação e Formação

ME – Ministério da Educação

MTSS – Ministério do Trabalho e Solidariedade Social

PCT – Projecto Curricular de Turma

PCA – Projecto Curricular de Agrupamento

PEA – Projecto Educativo Agrupamento

PNAPAE – Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar

PIJVA - Programa de Integração de Jovens na Vida Activa

CEFPI - Cursos de Educação e Formação Profissional Inicial

IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional

PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação



## **CAPÍTULO I**

### **INTRODUÇÃO**

O tema de investigação para a dissertação a realizar no âmbito do nono Mestrado em Administração e Gestão Educacional surgiu na sequência das inúmeras e consequentes discussões que tiveram lugar ao longo do respectivo ano curricular, e que gradualmente me encaminharam a uma observação mais atenta do meu contexto profissional, o de um Agrupamento de Escolas do Concelho de Oliveira do Hospital.

À luz desse contexto, foram particularmente inspiradoras as reflexões produzidas sobre a importância de colaborar na edificação de uma Escola inclusiva, ou, por outras palavras, de uma “escola de todos para todos”. Enquanto espelho da sociedade mais alargada, a Escola tem um papel essencial e determinante na construção de uma sociedade mais justa, que conceda oportunidades iguais a todos os seus cidadãos.

Este princípio, aliado à minha necessidade pessoal e profissional de conhecer melhor o estabelecimento de ensino onde exerço funções, foi influenciando a noção da importância de conhecer melhor os alunos que aí estudam, e no caso concreto do tema escolhido para esta investigação, aqueles que frequentam os Cursos de Educação e Formação. No decorrer deste processo não terá sido alheia a leitura de um texto de Adams, Jones e Tatum (1997), que coloca questões valiosas sobre a necessidade, antes de mais, de se conhecer os alunos. Em síntese: Porque precisamos de conhecer os nossos alunos? O que precisamos de saber acerca dos nossos alunos? Como obter a informação de que necessitamos saber acerca dos nossos alunos? Como podemos conhecer os nossos alunos? De que conhecimentos/bases teóricas necessitamos para nos ajudar a compreendê-los? O que queremos saber que os nossos alunos saibam acerca deles próprios, uns dos outros e acerca de nós (professores)?

Transpondo estas questões para a minha realidade profissional, surgiu a noção de que provavelmente os alunos dos Cursos de Educação e Formação (CEF) seriam aqueles que se conheceria menos, na perspectiva aqui apresentada, razão pela qual era pertinente a concessão de um espaço e de um tempo para serem ouvidos fora da situação de sala de aula.

Se é relativamente fácil ter acesso ao ponto de vista dos docentes, pelo facto de também eu ser professora, é um pouco mais difícil conhecer o dos alunos, uma vez que ao nível da sala de aula é necessário, numa primeira instância, “cumprir o programa”. Assim, pretende conhecer-se os percursos pessoais e escolares dos discentes, contados na primeira pessoa, as suas opiniões sobre a vida na escola, a relação professor/aluno, as razões que influenciaram a sua opção de frequentar um CEF, o impacto que essa opção teve no seu aproveitamento e comportamento, assim como as suas expectativas em relação ao futuro profissional, no âmbito dos conhecimentos adquiridos através da frequência de um curso desta natureza.

A dissertação está organizada em cinco capítulos distintos que irão articuladamente abordar o objecto da investigação nos planos teórico (através da revisão da literatura e de uma reflexão sobre os conceitos - chave implicados no tema da investigação) e científico, do ponto de vista da recolha de dados e posterior análise.

Feita a introdução deste estudo, sustentada na imprescindível explanação do problema e respectivo objecto da investigação, no capítulo II será dado lugar à revisão da literatura, com uma reflexão sobre noções que servem de base de entendimento às linhas orientadoras da dissertação e à sua aplicação no terreno. Deste modo, irá proceder-se à análise dos conceitos inerentes à investigação: a adolescência e a escola, os desafios da escola actual, a educação inclusiva, a escolaridade obrigatória e a massificação do ensino *vs.* o (in) sucesso escolar e o abandono precoce, políticas educativas de prevenção do abandono escolar precoce e o seu impacto nas mudanças no sistema educativo português.

Será ainda feito o enquadramento legal dos Cursos de Educação e Formação, que foi sendo revisto e melhorado ao longo das duas últimas décadas, para melhor se compreender o seu histórico e as diversas mudanças por que foram passando.

O capítulo III é dedicado às opções metodológicas deste estudo. O paradigma de investigação escolhido é o qualitativo e assume os contornos de um “Estudo de Caso”. Aqui serão explicitados não apenas os instrumentos de pesquisa e as técnicas de investigação escolhidas, mas também as razões de escolha dos sujeitos participantes neste estudo.

A recolha de dados será feita pela análise documental e através de entrevistas individuais aos alunos dos dois Cursos de Educação e Formação que se encontram em funcionamento na Escola.

No capítulo IV, intitulado “Descrição do Contexto do Estudo” apresenta-se a descrição/caracterização quer do meio socioeconómico onde a Escola está inserida, quer do próprio estabelecimento de ensino onde decorreu a investigação. Será ainda realizado o Historial dos Cursos de Educação e Formação neste Agrupamento, com suporte em dados quantitativos acerca dos alunos que frequentaram CEF entre 2005 e 2009.

O capítulo V visa a apresentação e interpretação dos dados recolhidos durante a investigação, e apresenta as conclusões retiradas a partir da análise e interpretação desses mesmos dados. Uma vez concluída esta fase, serão registadas as possíveis inferências, com a noção de que, pelo facto de a investigação decorrer nos moldes de um estudo de caso, a elaboração de generalizações a partir dos resultados obtidos não constitui finalidade. A sua validade científica decorrerá da atitude de isenção adoptada ao longo de todo o processo de investigação, assim como da análise rigorosa dos dados recolhidos, em articulação com a fundamentação teórica deste estudo.

## **Objecto da Investigação**

### **1.1. O problema da investigação**

Como anteriormente foi referido, em resultado das leituras e análises levadas a cabo ao longo do ano curricular deste Curso de Mestrado, e na dupla qualidade de docente e de investigadora, encetei um processo de observação da orgânica do Agrupamento de Escolas onde exerço funções há cinco anos.

As interrogações foram surgindo à medida que prosseguiam os debates sobre os conceitos de escola inclusiva, a diversidade dos alunos, a necessidade de dar resposta a um público diverso na sua origem, capacidades e inteligências.

Ao colocar essas leituras em paralelo com as conversas tidas na sala de professores (o barómetro informal mas revelador das preocupações do corpo docente de uma Escola pública portuguesa), notei que se destacavam as angústias partilhadas pelos professores que leccionavam os Cursos de Educação e Formação (CEF), em particular de um curso de “Electromecânica de Electrodomésticos”.

A um ritmo diário, os temas abordados invariavelmente versavam a desmotivação e desinteresse destes alunos pelo estudo e pelas aprendizagens a serem realizadas no âmbito do Curso; a violação das regras de convivência e de respeito pelos outros; a indisciplina; a falta de interacção saudável com os outros membros da



comunidade escolar e a percepção negativa que se foi construindo acerca destes alunos; as graves dificuldades cognitivas reveladas por alguns discentes; a (re) incidência de processos disciplinares; a preocupação com o futuro destes jovens, perante a evidência de todos estes factos.

Em simultâneo, funcionava um Curso de Educação e Formação de “Cuidados e Estética do Rosto e Corpo”, frequentado apenas por raparigas, e que era alvo de comentários e de avaliações bastante positivas quer ao nível da motivação que estas alunas evidenciavam, quer ao nível do seu sucesso académico, muito embora algumas demonstrassem dificuldades cognitivas, sobretudo nas disciplinas das componentes sociocultural e científica.

Se por um lado os rapazes se destacavam na comunidade como sendo indisciplinados, desafiando constantemente os professores e as regras instituídas, e demonstrando uma resistência sistemática às aprendizagens propostas, as raparigas do Curso de Cuidados e Estética notabilizaram-se, quer pelo respeito das normas de convivência, quer pela sua participação na vida escolar, especialmente nas actividades extra-curriculares, sempre que os seus “serviços” de maquilhagem eram requisitados.

Ambos os Cursos terminaram no final de 2008/09, e integravam alunos com idades entre os catorze e dezassete anos de idade e proporcionaram, no caso daqueles que os concluíram com aproveitamento, a equivalência ao nono ano de escolaridade, com direito a dupla certificação (académica e profissional).

No ano lectivo em que decorre este estudo, 2009/2010, iniciaram-se duas turmas de CEF, uma de Mecânica de Motociclos, e outra de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos, pelo que persiste a determinação de investigar a visão dos alunos que os frequentam acerca deste tipo de oferta educativa, e em especial os efeitos que esta escolha tem no seu percurso escolar.

Para além dos supramencionados aspectos inspiradores, a presente dissertação surgiu também da noção adquirida através da minha experiência profissional de que os discentes que frequentam estes cursos são vistos como diferentes pelos restantes membros da comunidade escolar. Na base desta convicção estão, em primeiro lugar, as características que efectivamente distinguem os Cursos de Educação e Formação do ensino regular, uma vez que aqueles obedecem a um plano de formação que reúne disciplinas não só de âmbito sociocultural e científico mas também tecnológico; apresentam também uma carga horária distinta (algumas disciplinas, como o Português, Inglês e a Matemática têm um número de horas semanal superior às correspondentes no

ensino regular, por se tratarem, no caso aqui em estudo, de Cursos com a duração de dois anos que proporcionam equivalência ao 3º Ciclo do Ensino Básico), e objectivos também diversos daqueles estabelecidos pelo Currículo Nacional do Ensino Básico, por permitirem a obtenção de uma dupla certificação (académica e profissional).

Em segundo lugar, estes alunos são, não raro, jovens que se matriculam em Cursos de Educação e Formação após percursos escolares marcados pelo insucesso académico, pelas dificuldades em acompanharem o ritmo de aprendizagem definido pelo ensino regular, por uma certa frustração que frequentemente se traduz em comportamentos transgressores relativamente às regras estabelecidas pela lei (Estatuto do Aluno) e pela Escola, através do seu regulamento interno. Este facto resulta num outro, não menos digno de referência, que consiste no carácter por vezes estigmatizante que esta tipologia de oferta educativa adquire, por ser destinada a alunos em risco.

Se por um lado o normativo legal que os regula (Despacho-Conjunto nº 453/04, dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, de 27 de Julho) abre uma oferta curricular alternativa, como medida de prevenção do abandono escolar, por outro origina indirectamente uma discriminação negativa, uma vez que por vezes estes são vistos como os cursos dos “maus alunos”, e também por esse motivo são considerados diferentes.

O conceito de “diferença” é contudo utilizado aqui com precaução, uma vez que esta palavra não é, como afirma Rodrigues (2006):

(...) estruturalmente dicotómica isto é, não existe um critério generalizado e objectivo que permita classificar alguém como diferente. A diferença é antes de mais uma construção social historicamente e culturalmente situada. Por outro lado, classificar alguém como “diferente” parte do princípio que o classificador considera existir outra categoria que é a de “normal” na que ele naturalmente se insere (p.5).

Ao afirmar que “a vida em comunidade e o consequente estabelecimento de regras de convivência entre pessoas muito diferentes condiciona a latitude de aceitação das diferenças intra-individuais”, este investigador considera que “as comunidades humanas acabam, regra geral, por considerar ‘normal’ o que é semelhante, conhecido e previsível, considerando incompreensível e remetendo para *ghettos* o que é diferente, desconhecido e imprevisível” (p.21). Em concordância com este autor, considero que “os juízos sobre a diferença têm consequências. Entre estas, a que parece ter maior

impacto na educação é a de como a consideração de uma diferença pode levar à desigualdade e à exclusão” (p.21).

É pela ordem de razões apresentada que nunca é demais salientar que à Escola cabe cada vez mais a responsabilidade de educar, em complemento e por vezes até em substituição do papel da família. Pelo que desenvolver uma “educação de todos para todos” é determinante numa boa gestão das diferenças entre os alunos. A oferta de percursos educativos diferenciados pode constituir uma resposta adequada a um público também ele diversificado.

No plano das políticas educativas nacionais, a existência de Cursos de Formação e Educação pretende contribuir para a diminuição do abandono escolar precoce, ao tornar mais apelativa a oferta curricular para alunos que apresentam um sentimento crescente de aversão à Escola, à medida que os seus percursos académicos vão sendo marcados pelo insucesso.

Frequentemente uma consequência quase inevitável da exclusão e do insucesso académico, o abandono escolar constitui ainda um problema por resolver na educação em Portugal, e tem contribuído para colocar o país numa posição desfavorável no contexto dos sistemas educativos europeus<sup>1</sup>, mas sobretudo põe em causa a possibilidade de a Escola se assumir como uma instituição capaz de promover a igualdade de oportunidades e a inclusão social.

Sob o ponto de vista organizacional, a existência de Cursos de Educação e Formação resulta numa possibilidade de as Escolas do interior rural, como aquela aqui em estudo, darem uma resposta às necessidades educativas daqueles que não se enquadram no ensino regular e, por outro lado, de lutarem contra as evidências que apontam para um declínio progressivo na sua população estudantil.

Adoptando a perspectiva dos alunos, a presente investigação procurará dar-lhes voz, apresentando os seus pontos de vista sob forma documental, e dando a conhecer as conclusões daí retiradas à comunidade escolar, em particular aos professores, na expectativa de providenciar respostas que de alguma forma, atenuem o sentimento de rejeição da Escola que se observa com alguma frequência naqueles alunos. Em última análise, espera-se que os resultados obtidos possam contribuir para a construção de uma escola de todos para todos.

---

<sup>1</sup> No relatório sobre os sistemas de educação da União Europeia (EU, 2008, no que diz respeito ao abandono Escolar, pode observar-se que Portugal apresenta uma taxa de 36,3% em 2007.

## **1.2. Questões da Investigação**

Face ao exposto até este ponto, a investigação será orientada pela demanda de resposta para as seguintes questões:

- Que características têm em comum no seu percurso escolar os alunos que frequentam CEF?
- Que visão têm da Escola os alunos de CEF que a frequentam?
- Que razões os levaram a frequentar um CEF?
- Ocorrem algumas mudanças ao nível do comportamento e aproveitamento nestes alunos por frequentarem um CEF?
- Que expectativas e projectos traçam para o seu percurso futuro?

## **1.3. Justificação do Estudo**

De todos os desafios colocados à escola portuguesa do século XXI, o sucesso escolar e educativo dos alunos será talvez um dos mais relevantes, por constituir uma maior garantia na construção de uma sociedade com cidadãos aptos a dar o seu contributo útil. Na resposta a este desafio, a existência de uma comunidade educativa coesa que funcione em torno de objectivos e projectos comuns, tem mais probabilidades de sucesso do que uma comunidade educativa caracterizada pela sua ausência.

De acordo com Hopkins et al. (1994), existe forte evidência de que o sentimento de identidade e um grau de envolvimento forte dos alunos na vida da sua Escola é uma característica comum às denominadas escolas eficazes. É de referir que “as escolas mais bem sucedidas são aquelas em que se encontra uma cultura forte entre os seus membros” (Costa, 1996:109). De facto, os alunos podem ser aliados determinantes no apoio e incentivo à melhoria do funcionamento da escola. Por oposição, quando os alunos estão menos envolvidos é mais provável que as suas atitudes para com a escola sejam mais negativas.

Neste sentido, quem gere a Escola do ponto de vista administrativo, e também do ponto de vista educacional, procura um feedback relativamente à sua prática e à cultura de Escola que pretende desenvolver.

Num outro plano, mas igualmente indispensável, é fundamental que os professores, no exercício das suas funções conheçam a perspectiva dos alunos, razão pela qual é elementar ouvir as suas vozes. Tão mais indispensável se torna este imperativo, quanto mais afastados os alunos se encontrem das vivências e da cultura da comunidade escolar, e esta foi uma das ideias impulsionadoras deste estudo.

Frequentemente associados a incidentes de índole disciplinar, estes alunos são vistos por alguns como perturbadores da ordem e do bom funcionamento da Escola, mas paradoxalmente, por outros, como alvo de um tratamento especial, e até beneficiários de uma certa atitude de desculpabilização pelos restantes membros da comunidade escolar.

As razões pelas quais a escolha também recaiu sobre a investigação do tema proposto neste Agrupamento de Escolas, relacionam-se com o facto de aí já funcionarem Cursos de Educação e Formação desde o ano lectivo de 2005-2006, e por se desconhecer, até agora, a existência de algum estudo sobre esta temática aplicado a este mesmo agrupamento.

Finalmente, a investigação que se tenciona concretizar, tem como propósito conhecer de modo mais aprofundado a realidade desta comunidade escolar com vista à tomada de decisões estratégicas, quer por parte dos professores que leccionam estes Cursos, quer por parte da Direcção da Escola.

Em articulação com a justificação acima formulada, os objectivos da investigação são os seguintes:

- Delinear um perfil dos alunos que frequentam Cursos de Educação e Formação.
- Conhecer a visão destes alunos acerca da Escola.
- Averiguar as razões que os levam a optar por um CEF.
- Apreciar a auto-percepção dos alunos de CEF relativamente ao impacto que a frequência do Curso surtiu no seu aproveitamento e comportamento.
- Compreender as suas expectativas em relação ao futuro.

#### **1.4. Limitações do estudo**

Em antecipação ao trabalho que será desenvolvido, afiguram-se como limitações do estudo, as dificuldades inerentes à escrita de uma dissertação de mestrado, quer as de

natureza externa à investigadora, quer os factores internos: o prazo limite de um ano para a realização deste trabalho é, de certa forma limitador, dado que há aspectos que por vezes ficam fora do alcance/controlo de quem investiga sendo, por exemplo, a (falta de) receptividade dos alunos a entrevistar, perante o tema em estudo, um possível obstáculo a antecipar.

O factor “subjectividade” poderá ser uma limitação apontada à investigadora, considerando que esta não só exerce funções docentes no Agrupamento de Escolas em estudo, como integra a Direcção do mesmo, na qualidade de Directora Adjunta. Não obstante, a opção por esta Escola decorre justamente da (previsível) escassez de tempo; será mais célere e fácil recolher os dados necessários à investigação, assim como reunir os sujeitos participantes, cujos testemunhos constituirão objecto de análise.

Espera-se no entanto que, de alguma forma, as ilações que daí forem retiradas possam servir os interesses da Escola, e nomeadamente, contribuir para uma melhor compreensão dos alunos que optam por frequentar Cursos de Educação e Formação. Esta constitui, em última instância, a principal finalidade do trabalho de investigação agora apresentado.

O capítulo introdutório desta dissertação procurou clarificar o problema da investigação, sintetizado no propósito de obter a visão que têm da escola os alunos que frequentam os Cursos de Educação e Formação. Foram igualmente apresentadas as respectivas questões de investigação e objectivos que vão orientar a linha de pesquisa sobre o tema.

Na justificação deste estudo, encontram-se razões de ordem pessoal (interesse e curiosidade científica) e profissional, dado que a temática do sucesso escolar, uma das principais finalidades desta tipologia de educação e formação, continua na ordem do dia, para quem trabalha em educação.

No quotidiano da organização escolar, compreender os estudantes com quem se trabalha deve ser o ponto de partida de um processo mútuo de aprendizagem, e de (re) conhecimento de características particulares e de percursos individuais, para que verdadeiramente se concretize a escola inclusiva, através da qual se pretende proporcionar uma educação de todos para todos.

Mais importante se torna conhecer a perspectiva dos alunos, quando estes são jovens que estão a ser resgatados de percursos escolares marcados pelo insucesso, e que optam por frequentar Cursos de Educação e Formação como provavelmente a última oportunidade de reconciliação com o sistema educativo e, porque não, com eles próprios

também. Estas são razões que se afiguram como mais do que suficientes para desenvolver um trabalho de investigação sobre a sua visão acerca da escola e dos cursos que frequentam, assim como das suas expectativas em relação ao futuro.

## **CAPÍTULO II**

### **REVISÃO DA LITERATURA**

O presente capítulo, dedicado à revisão da literatura, procura situar o tema em estudo no plano teórico-científico. Da pesquisa bibliográfica inicial para o aprofundamento do estudo do objecto de investigação, resultou a conclusão de que não existem muitos trabalhos científicos publicados sobre os Cursos de Educação e Formação. Assim, para evitar uma eventual dispersão de assuntos, a abordagem metodológica escolhida incidiu sobre a análise dos conceitos-chave implicados na especificidade desta tipologia de formação, presentes na literatura já publicada em forma de livros, revistas científicas, imprensa escrita e até eletronicamente, disponibilizada na Internet.

Considerou-se assim essencial uma abordagem transdisciplinar, pela necessidade de relembrar conhecimentos científicos de diferentes mas complementares campos de saber. Procedeu-se a uma revisão teórica, através da evocação de conceitos da Psicologia - a adolescência e a escola - e das Ciências da Educação - os desafios da escola actual, a educação inclusiva. Pela necessidade de abordar os conceitos de escolaridade obrigatória e a massificação do ensino vs o insucesso escolar e o abandono precoce, e de mencionar as medidas de política educativa que têm surgido como resposta a estes problemas (entre as quais se incluem a criação dos cursos de educação e formação) foi também elaborada uma revisão histórica. Estes conceitos/temas de discussão são em seguida apresentados.

#### **2.1. A adolescência e a Escola**

Os sujeitos participantes nesta investigação são alunos que apresentam idades entre os quinze e os dezassete anos e como tal, vivem os “dramas” e as preocupações próprias da etapa da vida em que se encontram. Recorrem a esta oferta educativa como provavelmente a última oportunidade que o sistema lhes concede de concluírem, ainda em plena adolescência, o nono ano de escolaridade, (até recentemente o limite da escolaridade obrigatória). Considerando a sua faixa etária, é inevitável e pertinente uma reflexão, ainda que breve, sobre o conceito de adolescência, numa abordagem inicial ao



objecto aqui em estudo. O conceito de adolescência é assim trazido a esta reflexão como imperioso académico e científico, que serve de enquadramento ao assunto em discussão.

Importa, em primeiro lugar, salientar que o conceito de adolescência, frequentemente utilizado como sinónimo de juventude, não é nem unívoco, nem intemporal: “Os limites etários que definem a infância e a adolescência apresentam um carácter histórico-social, pois mudam temporalmente e de sociedade para sociedade.” Em resultado do diferente entendimento destas categorias sociais, “os papéis desempenhados e socialmente aceites para a infância e adolescência, têm sido distintos em tempos e em sociedades diferentes” (Cervini & Burger, 1997:137).

Enquanto período de transição para a idade adulta, a adolescência é uma criação social relativamente recente; segundo Calligaris (2000), é um mito inventado no início do século XX, que vingou sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial nos Estados Unidos da América, e que posteriormente se popularizou no resto do mundo ocidental. Uma nota comum às diversas abordagens na importância dada à juventude tem sido a sua associação à noção de “problema”, muito embora a sua natureza e causas tenham mudado com os tempos, como reforça Sposito:

É preciso reconhecer que, histórica e socialmente, a juventude tem sido encarada como fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados “problemas sociais”, mas o modo de apreensão de tais problemas também muda. Assim, se nos anos 60, a juventude era um “problema” na medida em que podia ser definida como protagonista de uma crise de valores e de um conflito de gerações essencialmente situado sobre o terreno dos comportamentos éticos e culturais, a partir da década de 70 os “problemas” de emprego e de entrada na vida activa tomaram progressivamente a dianteira nos estudos sobre a juventude, quase transformando-a em categoria económica (1997:38, por referência a Pais, 1990).

Esta apreensão relativamente à mudança da juventude para a idade adulta prolongou-se até aos dias de hoje, um fenómeno observável nos discursos das entidades governamentais, não governamentais, e nas próprias alterações a que os sistemas educativos têm sido progressivamente sujeitos nas últimas décadas, como resposta a essas mesmas preocupações. Das inquietações sociais do final do século XX e princípio do século XXI, aquela que diz respeito à juventude é uma constante, especialmente no que concerne a educação, tal como se verifica, por exemplo, no Relatório da Comissão da UNESCO:

A educação básica é um problema que se põe, naturalmente, a todos os países, até mesmo às nações industrializadas. Logo a partir desta fase da educação, os conteúdos devem desenvolver o gosto por aprender, a sede e alegria de conhecer e,

portanto, o desejo e as possibilidades de ter acesso, mais tarde, à educação ao longo de toda a vida.

E chegamos, assim, a uma das maiores dificuldades de qualquer reforma: as políticas a adoptar em relação aos jovens e adolescentes que terminam o ensino primário (UNESCO, 1996:22).

A preocupação é tanto maior quanto mais se observa o flagelo do desemprego, um factor potenciador de tumultos e de exclusão social, pelo que o relatório defende que a solução para estes problemas terá de passar por “uma ampla diversificação da oferta de opções (...)” com o objectivo de “(...) valorizar todos os talentos, de modo a diminuir o insucesso escolar, e evitar a muitos adolescentes o sentimento de exclusão e de ausência de futuro” (p. 23). Assim, será imperiosa a proliferação de parcerias entre o sistema educativo e as empresas, porque “podem, também, facilitar muito a tomada de consciência pelos adolescentes das dificuldades e oportunidades da vida profissional, ajudando-os a adquirir um conhecimento mais perfeito de si mesmos e a saber orientar-se. Favorecem, ainda, o acesso à maturidade e são, ao mesmo tempo, um importante factor de inserção social” (p.113).

No que diz respeito à identificação das faixas etárias em que se convencionou definir a adolescência, atente-se, por exemplo, às fases estabelecidas pela Organização Mundial de Saúde. Esta considera que a adolescência se organiza em duas fases distintas: a primeira dos dez aos dezasseis anos; a segunda dos dezasseis aos vinte anos. Para Galland (1991) a entrada na vida adulta significa ultrapassar três etapas importantes delimitadas pela partida da família de origem, pela entrada na vida profissional e pela formação de um casal.

Outeiral (2003) sustenta o argumento de que a adolescência se divide em três etapas “(...) de início e fim não muito precisos, em que algumas características se confundem e outras não, as flutuações progressivas e regressivas se sucedem, alternam-se ou executam um movimento de vaivém” (p.5). Estes três estádios, segundo o autor, demarcam-se entre as faixas etárias dos dez aos catorze anos (adolescência inicial), um período caracterizado essencialmente por transformações biológicas e psíquicas; dos catorze aos dezasseis anos (adolescência média), uma fase que tem como ponto central questões ligadas à sexualidade; finalmente, dos dezassete aos vinte anos (adolescência final), um período em que predominam o desenvolvimento de um novo vínculo com os pais, as preocupações com as questões profissionais e uma maior compreensão do mundo adulto.

Há ainda quem estabeleça que a adolescência é sobretudo marcada por alterações de ordem biológica e psicológica, também designada por puberdade, enquanto a juventude se define por etapas que marcam a integração na “vida real”, seja pelo ingresso na universidade, ou no mundo do trabalho. Contudo, os contornos que distinguem estes dois conceitos são bastante ténues, pelo que, como é apontado por Melucci (1997), a adolescência pode ser o período em que se “inaugura a juventude e constitui a sua fase inicial” (p.8).

A adolescência e a forma como é encarada e vivida pelos sujeitos, é ainda indissociável de aspectos de ordem familiar, cultural, social e económica., como frisa Sudbrack (2005, em alusão a Ahrens, 1997), ao chamar a atenção para o facto de a adolescência dos jovens de classe média e baixa decorrer de forma distinta: “Muitas vezes, o adolescente de um meio económico desfavorecido não tem tempo para “ser adolescente”, porque logo assume a responsabilidade do trabalho ou das tarefas domésticas. Não dispõe de condições materiais para experimentar a adolescência enquanto um período de descomprometimento com o processo produtivo e de preparação para a idade adulta”.

Em contraste com os jovens de classe baixa, Sudbrack salienta que “nas classes média e alta a condição adolescente tende a prolongar-se em função das expectativas de uma formação profissional cada vez mais exigente e especializada”, verificando-se, nas classes pobres que “desde tenra idade as crianças já assumem, literalmente, uma função de adultos na medida em que não apenas se sustentam, mas, ainda sustentam a própria família.” (2005).

É imprescindível notar que a passagem pela adolescência não é um processo que o jovem viva de forma isolada, sem a implicação de terceiros. Muito embora enquanto período difícil, esta seja apontada como uma fase que “eles”, os adolescentes, atravessam (Souza, 1997), a verdade é que também a família e a escola são inevitavelmente implicadas e afectadas: “(...) a adolescência é um momento de crise para todos, pois as transformações pelas quais passam o jovem, não são restritas a ele, ainda que possam ser desencadeadas por uma crise individual (Sudbrack, 2005).

Nesta fase marcada pela inconstância e por uma certa obstinação, o desafio à autoridade parental é uma das formas mais explícitas de afirmação pessoal e de construção de uma identidade: “Este é o momento em que a redistribuição do poder se coloca muito intensamente. O poder decisório dos pais entra em declínio. Como adultos não lhes cabe mais a última palavra. As escolhas e decisões deverão ser negociadas.”

(idem). Para aceder ao mundo dos adultos, o adolescente necessita de “testar a solidez de suas referências de autoridade, para então ampliá-las e conduzir o seu processo de separação e individuação. (Sudbrack, s/d)”.

Como foi supramencionado, a experiência de “ser jovem” não é única e como tal não pode ser objecto de generalizações fáceis, uma vez que depende das circunstâncias e dos contextos (familiar, social, económico e cultural) em que cada um nasce e se desenvolve. Assim, pode afirmar-se que as características que se atribuem aos jovens são tão diferentes quanto distintas são as suas origens. Há, contudo, traços comuns que podem ser observados: a inquietude, a transitoriedade, o namoro, o ingresso no mundo do trabalho, são apenas alguns exemplos desses aspectos (Calligaris, 2000). O termo adolescência é também frequentemente sinónimo de crise, ruptura, crescimento, descobertas, oportunidades, iniciação, incertezas, esperanças.

Na perspectiva em que os adolescentes se dividem entre a família, os amigos e a Escola (enquanto organização com regras próprias de funcionamento), e que no processo de crescimento lhes é exigido que correspondam às expectativas dos adultos, não é tarefa fácil conseguir um equilíbrio entre estes universos. Nas palavras de Calligaris (2000), a adolescência “é um poderoso argumento de marketing, ao mesmo tempo, uma fonte de desconfiança e repressão preventiva” (p.9). As imposições colocadas aos adolescentes nessa fase de crescimento e maturação, nem sempre são bem recebidas, pelo que a rebeldia da adolescência e a irreverência são reconhecidas como traços indissociáveis desta fase de desenvolvimento.

Não obstante, durante a adolescência e até ao seu reconhecimento enquanto adulto, o jovem vai sendo gradualmente preparado para integrar a vida em sociedade e, em particular, o mundo do trabalho. Nesta fase decisiva da formação da personalidade é fundamental o papel desempenhado pela Escola, que se deve afirmar como uma referência estruturante: “A escola é hoje um lugar privilegiado de vivência da adolescência. É o espaço físico, social, humano e, porque não dizer, também ideológico – visto ser a escola o lugar das ideias por excelência, o lugar da sua transmissão, do seu debate, da sua assimilação ou rejeição – em que a adolescência acontece, durante muitas horas de quase todos os dias, em inúmeros casos até aos 17 ou 18 anos de idade” (Guimarães, Sobral e Menezes, 2007, p.85).

Nesta linha de raciocínio, a Escola deve contemplar no seu Projecto Educativo actividades que promovam o amadurecimento do jovem. Cabe-lhe, pois, para além das acções específicas da escolarização, assumir o papel de entidade formadora do

adolescente, uma vez que esta é “ (...) uma das etapas da vida dos alunos em que a necessidade de educação, entendida como serviço ao desenvolvimento global da pessoa, mais se faz sentir. “ (idem; p.85).

Nenhuma acção educativa pode ser desenvolvida isoladamente. Apenas através de um trabalho conjunto entre a escola, a família e demais instituições responsáveis pela protecção à adolescência, é que se alcançará a formação integral do aluno, sobretudo nesta fase tão crucial do seu desenvolvimento, até porque como salientam Sudbrack e Dalbosco (2005), da concepção da adolescência como um fenómeno que se processa em termos relacionais “(...) decorrem implicações fundamentais para as acções educativas relativas a esta faixa etária. Os programas devem incluir não apenas os adolescentes, mas também, os demais segmentos envolvidos, destacando-se: a família, a escola, as instituições e os grupos de pares”.

A visão frequentemente dicotómica destes dois mundos, resulta na percepção de que existe um conflito ora latente, ora declarado entre as duas partes, que em comum apresentam a função de educar. A relação da Escola com o aluno é influenciada pela importância que os pais lhe dão, bem como pelo grau de envolvimento na vida escolar dos seus educandos. O desejo de aprender é primeiro “ensinado” pelos pais, e só depois pelos professores.

Arendt (1992) apresenta a seguinte distinção entre o mundo público (escola) e o mundo privado (família):

[a Escola é] a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer que seja possível a transição, de alguma forma, da família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de facto. (...) Face à criança é como se ele [o professor] fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo” (pp.238-239).

É na identificação da Escola como uma metáfora do mundo que está também o reconhecimento da sua importância na preparação dos jovens para a integração na vida activa, consubstanciada no conceito de formação integral do aluno; por outras palavras, uma formação que contemple não apenas o futuro cidadão/trabalhador, membro útil à sociedade, mas também e sobretudo, do aluno/pessoa. Estará a Escola à altura de tão nobre missão? Como afirmam Guimarães, Sobral e Menezes (2007),

Na grande maioria dos casos, a escola, a partir do início do 2º ciclo, continua a limitar-se a um ensino de tipo académico, remetendo o olhar educativo sobre o aluno adolescente (como pessoa que vive uma fase crucial do seu desenvolvimento) para a boa vontade de alguns poucos professores mais predispostos para o diálogo pessoal, ou para uma ou outra disciplina mais ou menos marginal (Desenvolvimento Pessoal e Social, Educação Moral e Religiosa, Formação Cívica)” (p. 85).

Por seu turno, na Escola os adolescentes precisam de encontrar momentos de participação e espaços em que possam ser ouvidos para que progressivamente possam assumir o protagonismo da sua história de vida. Aqui o adolescente é confrontado com a oportunidade de viver experiências tanto com novas figuras de autoridade (professores), como com o grupo de pares que, em última análise, podem ser determinantes no seu processo de socialização.

Quanto aos professores, “representam modelos de autoridade alternativos aos da família e o processo de transformação vivido pelo adolescente na sua relação com as figuras parentais estará sendo transferido, ou ampliado para suas relações com os educadores” (Sudbrack e Dalbosco, 2005) e assumem uma importância assinalável enquanto “modelos alternativos de identificação, permitindo que o jovem reconstrua suas próprias referências e relações com as figuras de autoridade” (idem). Nesta medida, e à semelhança do que acontece na relação entre os pais, a relação com os professores tenderá a ser, igualmente, “permeada de conflitos e ambivalências” (ibidem). Para os adolescentes, as ambivalências recaem sobre os paradoxos de ao mesmo tempo que procuram segurança e protecção, necessitem de confrontar e questionar de maneira sistemática e constante os professores. É por esta razão que a possibilidade “de exercitar [a] sua postura crítica aos modelos de autoridade e de receber o retorno dos mesmos numa relação sincera e de respeito constitui ingrediente fundamental para a formação de uma postura crítica madura” (Sudbrack e Dalbosco, 2005).

Perante o exposto neste subcapítulo, não é difícil compreender que a noção de adolescência é multifacetada. Não se trata de um conceito unívoco nem linear, pelo que talvez o correcto fosse falar de adolescências. A verdade é que cada adolescente experimenta esta fase da sua vida influenciado por condicionantes às quais é alheio: o núcleo familiar, a origem socioeconómica, o contexto social e mesmo a localização geográfica.

Neste processo de crescimento, a Escola desempenha um papel fundamental pela responsabilidade de progressivamente preparar o jovem para integrar a vida em

sociedade e, concretamente, o mundo do trabalho. É também verdade indiscutível que a adolescência e o percurso que decorre entre esta e a idade adulta é mais curto para alguns jovens do que para outros, em resultado dos factores supramencionados.

O acompanhamento educativo na adolescência assume especial importância no caso particular aqui em estudo, o dos alunos dos Cursos de Educação e Formação, uma vez que esta tipologia de ensino promove uma qualificação profissional, projectando nestes jovens a possibilidade de num futuro próximo obterem um lugar no mundo do trabalho.

Enquanto meio de transição entre a escola e a entrada no mundo do trabalho, a frequência de um CEF pode assim funcionar como catalisador de uma chegada precoce à idade adulta, por comparação a outros adolescentes que vêm esta entrada adiada pelo prosseguimento de estudos.

A Escola é, por excelência, um organismo de socialização por marcar presença no desenvolvimento do ser humano, desde tenra idade até praticamente à idade adulta, sendo inegável o seu contributo na sua formação integral. Por ter um papel tão determinante neste processo, esta organização tem vindo a reflectir, ao longo dos tempos, as mudanças da sociedade, as suas incertezas, crises e sonhos, pelo que a seguir se apresenta uma síntese dos principais desafios que enfrenta nos dias de hoje.

## **2.2. Os desafios da escola actual**

Tendo em conta o ritmo acelerado em que hoje ocorrem as modificações sociais e económicas, sobretudo em consequência da evolução tecnológica e informática, e considerando que o mercado de trabalho é não só cada vez mais instável, mas também mais exigente, é fundamental que qualquer país, independentemente do seu grau de desenvolvimento, aposte na educação e formação dos seus cidadãos. Assim, os recursos humanos devem ser cada vez mais escolarizados e demonstrar novas competências, tais como autonomia, criatividade, flexibilidade, disponibilidade, receptividade ao desenvolvimento de novas aprendizagens, e uma constante adaptação às alterações que vão surgindo, e que são inerentes ao seu desempenho de funções.

A Escola actual está inserida num mundo em que o futuro é cada vez mais incerto, fruto do processo de globalização do planeta em que vivemos. Muito embora o termo “globalização” seja utilizado com frequência enquanto sinónimo de aproximação, união, consonância, e sobretudo de crescimento económico, a verdade é que se continua

a observar actualmente grandes assimetrias no desenvolvimento mundial, que se traduzem num acesso desigual ao conhecimento, à tecnologia, assim como na reorganização do mundo do trabalho, numa crise de valores, e em mudanças profundas nas formas de socialização.

Padoxalmente, no decorrer deste processo, da Escola exige-se cada vez mais, como sublinha Coronel Lhamas (1998): dela “se espera que integre, compense e prevenga (...) com rapidez y êxito, precisamente aquellos problemas que no se resuelven en otro sitio.” (p.46). À medida que crescem as desigualdades sociais e económicas, mais se exige um papel interventor por parte da Escola em relação à própria sociedade, e determinante na formação dos seus cidadãos.

Em Abril de 1980, um encontro de especialistas em França (trinta e cinco representantes de empresas e quinze especialistas franceses ligados à Universidade) traçava o perfil do gestor “para os próximos 30 anos”, em função de tendências de mudança já observáveis nessa altura, ou que se iriam tornar em desafios a encarar num curto espaço de tempo. É interessante notar como, passadas essas três décadas, essas orientações se tenham transformado em realidades bem concretas, designadamente, “a carência progressivamente maior de recursos naturais à escala mundial”, “a desagregação do sistema monetário internacional; a desagregação do quadro de valores que nos serve de referência na actualidade”. (Carmo, 1989:213).

Considerando a “transformação radical do ambiente, dos quadros de acção e das regras do jogo social”, a Escola tem de se adaptar às circunstâncias. Aumentaram as suas responsabilidades e competências. A sua actuação deve ser baseada na eficácia, tendo esta sido a condição “a partir da qual se têm desenvolvido os principais programas destinados a melhorar a qualidade dos professores e do ensino” (Carmo, 1989:212).

Atentas à Escola enquanto organização e cientes da influência do seu papel no desenvolvimento das sociedades modernas, as Ciências da Educação examinam-na à procura das diferentes imagens organizacionais que permitem uma compreensão mais cabal do seu funcionamento e, que constituem, em simultâneo, o espelho e o reflexo da sociedade mais alargada em que se inserem. Será a Escola produtora ou reprodutora das diferenças e das desigualdades que se observam para além das suas paredes? Esclarece Costa (1996) que a escola é “uma unidade social sujeita a um processo de construção histórica, apresentando-se, por isso, carregada de significados” (p.10).



No contexto português, a Escola é o exemplo de como esta organização pode ecoar os tumultos e as crises que advieram da ruptura com o regime totalitário e a sua substituição pela democracia, uma vez que tem reflectido não apenas as convulsões sociais, culturais e económicas, as contradições e dúvidas da sociedade portuguesa, mas também os ideais que essas mudanças inspiraram (Carneiro, 2000).

Muito embora algumas metas significativas tenham sido alcançadas, tais como, em pleno século XXI Portugal ter pela primeira vez na sua história a maioria da sua população alfabetizada, há ainda questões importantes a superar, sobretudo no que diz respeito ao modo como a Escola é encarada pelo país, como alerta Marçal Grilo, citado por Neto (2001):

o grande problema da educação em Portugal está na forma como a população olha para a escola e para a educação dos seus filhos. (...) Está no baixo nível de cultura e de habilitações da maioria da população, está na dificuldade em se assumir responsabilidades, está no desinteresse com que muitos portugueses olham para a escola (p.40).

Nas avaliações periódicas levadas a cabo por organismos internacionais tais como a OCDE, continuam a ser factor de preocupação os resultados obtidos pelos alunos portugueses nos domínios da literacia, matemática e ciências. Observam-se desajustamentos entre as habilitações dos licenciados e as reais necessidades do mercado. Paradoxalmente, a sociedade portuguesa tem uma população activa que detém, na sua maioria, apenas seis anos de escolaridade (Carneiro, 2000).

Numa linha de pensamento com preocupações semelhantes, o relatório da Comissão para a UNESCO concluía, já em 1996, que muito permanece ainda por fazer no que diz respeito à Educação, pelo que esta é preceituada como um meio promotor do desenvolvimento da humanidade e da construção dos ideais de paz, liberdade e justiça social.

Nesta ordem de ideias, o relatório salienta que é indispensável reconhecer que a educação deve contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens básicas e universais, que devem constituir a base de sustentação de qualquer sistema de ensino: aprender a conhecer (que diz respeito ao domínio cognitivo e, por esse motivo, ao desenvolvimento de capacidades como a memória, o raciocínio lógico, a dedução), aprender a fazer (que implica o domínio técnico no âmbito da área profissional de cada estudante), aprender a viver com os outros (num contexto de partilha e de educação para a cidadania) e

aprender a ser (uma aprendizagem centrada na autonomia e no desenvolvimento pessoal do estudante).

Em 2010, tal como em 1996, os ideais e as metas a alcançar mantêm-se e a necessidade de alargar o âmbito das respostas educativas também, pelo que se considera adequado nesta fase do trabalho introduzir uma breve reflexão sobre a importância de edificar uma educação inclusiva.

### **2.3. Para uma educação inclusiva: Uma escola de todos para todos**

Numa reflexão sobre os desafios da escola actual não se pode ignorar uma referência à evolução da forma de pensar a escola, enquanto organização que serve um público diverso nas suas origens, necessidades e capacidades. Marcos incontornáveis nesta matéria, pelo impacto que tiveram nas políticas educativas de resposta à necessidade de construir uma Escola inclusiva, a Conferência de Jontien na Tailândia, em 1990, sobre Educação Para Todos, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, de que resultou a Declaração de Salamanca, reforçaram a ideia de inclusão na educação básica para todos os cidadãos.

Da conferência de Salamanca resultaram a conclusão e o compromisso de que os sistemas educativos proporcionem iguais oportunidades aos seus alunos,

(...) independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem (...) adaptando-se aos vários estilos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. (UNESCO: 2004).

Em sintonia com esta perspectiva, Sacristán (2000) considera que “(...) a educação tem que ser niveladora das desigualdades de partida”, na assunção de que “dar a mesma educação a sujeitos desiguais não é uma política igualitária” (p.14), opinião partilhada por Sil (2004), ao sublinhar que “(...) a importância da concepção de igualdade de oportunidades educativas, onde não há apenas que assegurar a igualdade de oportunidades idênticas de acesso à escola, mas garantir oportunidades idênticas de sucesso” (p.27).

O nosso país tem manifestado preocupação nesta matéria, pelo menos em letra de lei, muito embora, como alerta Rodrigues (2006), face à tendência de utilizar intensivamente o conceito, e como reflexo do discurso dos especialistas, “tanto a

legislação como o discurso dos professores se tornaram rapidamente ‘inclusivos’ enquanto as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser mais inclusivas” (p.3).

Considerando que “os entendimentos acerca da educação inclusiva são múltiplos, variando em cada país e em cada Escola” (Courela (2007:162), utilizo este conceito numa perspectiva abrangente que inclui não apenas (como é frequente) alunos com “Necessidades Educativas Especiais”, mas também aqueles que “apresentam comportamentos disruptivos ou que são provenientes de estratos sócio-economicamente desfavorecidos” (p.163).

Assim, a inclusão educativa envolve todos os alunos no processo de reconhecimento da sua individualidade, mas com vista à construção de um todo que constitui a cultura da escola. Na medida em que cada um sentir que pode participar e que o seu contributo é considerado nos momentos de tomada de decisões, vai empenhar-se e investir cada vez mais naquela que considera ser a ‘sua escola’.

Embora tenha vindo a criar mecanismos para encarar a diversidade, a Escola nem sempre tem dado a melhor resposta às necessidades dos alunos e às suas diferenças, como frisam Grave-Resendes e Soares (2002:12): “tentou geri-las, mas fê-lo segundo uma filosofia educativa que não tinha em conta o conceito de inclusão” acabando por, num processo de reconhecimento dessas diferenças, acentuá-las ainda mais “aprofundando a discriminação”. O que falta é a Escola avançar para além das boas intenções, praticando a igualdade de oportunidades para todos os alunos, partindo da premissa de que “a diversidade dos seres humanos ou entre os seus grupos e a singularidade individual entre os sujeitos fazem parte da natureza humana”. Na prática, o que se observa é uma tentativa de homogeneizar, mais do que diferenciar positivamente, o que se verifica, por exemplo, “na organização das turmas, o tipo de projectos curriculares, as pedagogias implementadas na sala de aula” (Grave-Resendes, 2008:1).

Nesta ordem de ideias, comungo ainda das palavras de Niza (1996) quando declara que “[para] construirmos uma sociedade inclusiva (...) teremos de construir uma escola inclusiva. Tudo o que contrarie esse contrato assumido em Salamanca, contraria o futuro que, então, nos propusemos projectar.”

A verdade é que, a operacionalização do conceito de educação inclusiva

implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação (Santos, 2006).

Os procedimentos de melhoria das escolas que visam uma educação para todos são movimentos contra a exclusão educativa e, em última análise, social. Tal como Ainscow (1995) refere, trata-se de questionar os processos e as práticas que vão erguendo obstáculos que comprometem a participação de alguns estudantes. A necessidade de a escola aceitar a diversidade, promovendo uma verdadeira igualdade de oportunidades, é fundamental para a prática da inclusão e do pleno exercício dos Direitos Humanos (Grave-Resendes e Soares: 2002).

Segundo Perrenoud (2001), o conceito de Escola inclusiva consiste numa resposta educativa adequada que se baseia no pressuposto de que os alunos não são iguais cognitivamente, culturalmente, socialmente. Assim sendo, as diferenças entre eles são um elemento relevante que é preciso tomar em conta, razão pela qual a Escola precisa de mudar os seus métodos pedagógicos, culturais e organizacionais.

Como forma de a Escola responder a algumas destas problemáticas, o Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro (ME, 2001), reformulou a organização curricular do ensino básico, e com ela, concedeu a possibilidade de diversificação da oferta educativa pela Escola, como forma de assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão social (artigo 11º).

No preâmbulo acentua-se que:

[o] diploma define os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo, nomeadamente a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário, a integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem e a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes, e estabelece os parâmetros a que deve obedecer a organização do ano Escolar.

Estas linhas orientadoras, que possibilitam uma gestão mais flexível do Currículo Nacional, apontam igualmente para o desenvolvimento de competências indispensáveis à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, que devem ser adquiridas ao longo da escolaridade básica, procurando envolver os alunos de modo

activo na sua formação, e promovendo valores como a cidadania ou a valorização da sua diversidade cultural. O Projecto Educativo da Escola e os Projectos Curriculares de Turma são apresentados como forma de operacionalizar os princípios orientadores definidos por este diploma legal e, em última análise, de concretizar uma educação inclusiva.

As Escolas dispõem assim de formas de organização e de gestão do currículo, destinadas especialmente aos alunos que revelam insucesso académico repetido e/ou problemas de inclusão na comunidade educativa os quais, para além da formação Escolar, podem conferir um certificado de qualificação profissional.

Para alcançar esses objectivos, compete à Escola, no desenvolvimento da sua autonomia e no seu projecto educativo conceber, propor medidas específicas e gerir a oferta curricular, sendo certo que, segundo o mesmo decreto, “a Escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo” (Decreto-Lei nº 6/2001, 18 de Janeiro, ME).

Este normativo legal confirmou a possibilidade de as Escolas diversificarem a sua oferta educativa, mas já anteriormente tinham sido desenvolvidas iniciativas conjuntas por parte do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e que constituíram tentativas de resposta às problemáticas do insucesso académico, do abandono Escolar, e que se concretizaram, por exemplo, na criação dos Cursos de Educação e Formação. Estes últimos, que podem ser entendidos como uma resposta ao cumprimento do desígnio da “escola inclusiva”, surgiram face “ao elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida activa, nomeadamente dos que entram precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional (...)” (Despacho-Conjunto nº 453/04, de 27 de Julho, ME e MTSS).

Como mais adiante neste trabalho será possível depreender, outras medidas de política educativa surgiram da autoria do Ministério da Educação, algumas em conjunto com o Ministério do Trabalho e Solidariedade Social, com o objectivo de prevenir o abandono escolar, mas considero oportuno e pertinente neste momento da dissertação, proceder a uma análise da origem deste fenómeno educativo e social, por estar directamente relacionado com a temática aqui em discussão.

## **2.4. A escolaridade obrigatória e a massificação do ensino vs o insucesso escolar e o abandono precoce.**

Embora inúmeras questões permaneçam por resolver no respeitante à missão da escola, um longo trajecto já foi percorrido, constituindo exemplo desta inferência o facto de hoje não se questionar a necessidade de um período em que todo o ser humano deva frequentar a escola. Actualmente,

A escolaridade obrigatória faz parte da realidade social e converteu-se numa dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. Considera-se um indicador da qualidade de vida (Sacristán, p.29).

A perspectiva de que grandes benefícios podem advir da prevalência deste sistema está, segundo Sacristán (2000), ancorada num sentimento de

fé na educação [nutrida] na crença de que esta pode melhorar a qualidade de vida, a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre os seres humanos, a diminuição da agressividade, o desenvolvimento económico, o domínio da fatalidade e da natureza hostil através do progresso das ciências e das tecnologias propagadas e incrementadas pela educação (p.17).

Pode afirmar-se que o espírito dos tempos de Rousseau subsiste hodiernamente, no modo de encarar a educação como “um meio de construir seres humanos plenos e como forma de fazer os homens felizes” (Sacristán, 2000, p.12). Uma visão positiva, inspirada nas forças de mudança da revolução francesa, que tinha uma mensagem clara: “cultivando-se o povo, este poderia sair do obscurantismo, da tirania, da dependência, dos poderes irracionais e da minoria de idade intelectual e política.” (idem, p.12).

Contudo, nem sempre a educação dos indivíduos constituiu o que é actualmente uma prerrogativa quase exclusiva da Escola. Pelo contrário, “educar os jovens para a vida social, num processo de socialização e de interacção social, foi ao longo dos séculos uma competência da família, da tribo, do clã, da igreja, etc., o que pressupunha que a educação quase sempre se realizasse fora da escola” (Sil, p.37). Passou a ser atribuída “ (...) uma outra dimensão ao acto educativo e à própria escola enquanto tal” (idem, p.37), com a formalização e oficialização do ensino através da criação de universidades como as de Paris, Bolonha, Coimbra, nos séculos XII e XIII, e mais tarde, a partir do século XVI, de colégios de Ordens Religiosas.

A noção de obrigatoriedade do ensino a nível internacional emerge no século XIX na sequência da criação de “redes de escolas públicas em alguns países como a Inglaterra, a França ou a Alemanha, onde a escolarização do grupo etário correspondente ao ensino primário se generaliza” (p.38).

No contexto internacional, desde 1948 que a educação é reconhecida como um Direito, através da proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Artº 26.1. Toda a pessoa tem o direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que concerne a educação elementar e fundamental. A instrução deverá ser obrigatória. A instrução técnica e profissional deverá ser generalizada; o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos (...)

No que diz respeito especificamente à criança, a Declaração dos Direitos da Criança, consagrou em 1959, a educação como um direito inerente à infância:

Princípio número sete – A criança tem o direito de receber educação, que será gratuita e obrigatória pelo menos nas etapas elementares. Dar-se-lhe-á uma educação que favoreça a sua cultura geral e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, as suas aptidões e o seu juízo individual, o seu sentido de responsabilidade moral e social, e chegar a ser membro útil da sociedade.

Em Portugal, o direito à educação, enquanto sinónimo de ensino básico, obrigatório e gratuito, é incontestável desde a sua enunciação na Constituição da República, na Lei de Bases do Sistema Educativo, que em coordenação com a Declaração Mundial de Educação para Todos, relevam a importância e a necessidade de “uma educação digna para todos que forneça, ao mesmo tempo, uma base sólida para as aprendizagens futuras e as competências essenciais que permitam uma participação activa na vida da sociedade” (UNESCO, 1996, p.108).

O ensino obrigatório em território nacional tem as suas origens no século XIX, passando o Estado a ser o principal responsável pela educação escolar (Sil, p.38). Nesta matéria, o nosso país assumiu uma atitude pioneira, tendo sido um dos primeiros a estabelecer o princípio da escolaridade obrigatória “em 1835, na reforma de Rodrigo da Fonseca, que será reafirmado por Passos Manuel, em 1836” (Gaspar, 2003: 22).

O início do século XX, impulsionado pelo fulgor do espírito republicano, é palco de campanhas de combate ao analfabetismo, o que significou um avanço na forma de encarar a educação formal, dado que se passou “da afirmação inicial do direito universal à educação escolar, à obrigatoriedade da escolarização” (Sil, p. 38, em alusão

a Fernandes, 1991). O reconhecimento do ensino primário como obrigatório e gratuito é feito na Constituição de 1911, na altura definido como um ciclo de três anos, designado de primário elementar, que era seguido de um período complementar de dois anos.

A obrigatoriedade que compreendia o período de cinco anos viria mais tarde, em 1919. O Estado Novo e a Constituição de 1933 marcam um retrocesso neste processo: “a escolaridade obrigatória reduz-se para 3 anos, tal como no início da 1ª República, e o Estado abre mão da responsabilidade de providenciar pela sua satisfação” (Sil, p.39), como se pode ler nos artigos 42º e 43º:

Artº 42º: (...) a educação e instrução são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos de ensino oficiais ou particulares em cooperação com ela.

Artº 43º: O ensino primário elementar é obrigatório, podendo fazer-se no lar doméstico, em escolas particulares ou oficiais.

No período pós-segunda guerra mundial, em contraste com a generalidade dos países europeus (e também os Estados Unidos) que congregavam esforços para a massificação do acesso à escola, Portugal mantinha-se à margem, “mantendo-se o investimento público na educação em níveis extremamente baixos” (Sil, p.39). A mudança, muito embora de pendor discriminatório, ocorrerá apenas em 1956, com a publicação do Decreto-Lei nº 40 964/56, de 31 de Dezembro, (ME, 1956) pela pena do ministro Leite Pinto, que torna obrigatório o ensino primário de quatro anos para os rapazes e mantém os três anos para as raparigas.

Um passo mais largo seria dado com os normativos que ficaram conhecidos como as “Leis Galvão Telles”, por referência ao ministro responsável pelo alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos, em conjunto com a criação do “Ciclo Preparatório do Ensino Secundário”, que tinha como princípios orientadores “proporcionar aos alunos não só a formação geral adequada ao prosseguimento dos estudos como também proceder à observação das suas tendências e aptidões, a fim de os orientar em estudos posteriores”. (Decreto-Lei nº 48 572/68, de 9 de Setembro). Estes diplomas diminuíram em dois anos a “distância entre o termo da escolaridade obrigatória e a idade mínima legal de acesso à generalidade das profissões (14 anos)” (Sil, p.39).

A década de 70, na qual reconhecidamente se avança a um ritmo mais veloz em direcção à modernidade, é marcada pela incontornável “Reforma Veiga Simão”. Em breves palavras, a Lei nº 5/73, de 25 de Julho (ME, 1973), abriu caminho a uma



reestruturação do sistema educativo através do desenvolvimento da educação pré-escolar, do prolongamento da duração do ensino básico obrigatório (oito anos), da reconversão do ensino secundário e da diversificação do ensino superior. É com este normativo, movido pela vinculação à incumbência do Estado de “tornar efectiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada como pressuposto indispensável da observância do princípio fundamental da igualdade de oportunidade para todos” (Lei nº 5/73, ME), que o panorama da educação portuguesa inicia um processo de modificações muito significativas que iriam culminar, especialmente no pós-25 de Abril e em particular com a Constituição de 1976, numa “certa explosão escolar” (Sil, p. 40) que resultou numa democratização da escola e de todo o sistema educativo (Teodoro, 1994).

Fruto de um sistema político totalitário, ao qual não era alheia a estratificação social e económica, o acesso ao ensino era, até à Revolução de Abril, maioritariamente destinado às elites, muito embora, como sublinha Courela (2007), uma parte da população estudantil, oriunda da classe popular, tivesse acesso à Escola:

A orientação do currículo de acordo com as classes dirigentes é facilmente identificável em Portugal, por exemplo, na oferta de um ensino técnico de frequência predominantemente popular (e, mesmo assim, restringido ao extracto urbano e com algum poder económico da classe popular), a que se contrapunha um ensino liceal destinado às elites (...) e que só a pressão social levou a uma modesta expansão, antes do 25 de Abril de 1974 (p.153).

Com efeito, no período anterior ao da revolução, o sistema educativo português dividia-se ao nível do secundário, em duas modalidades de ensino: a do liceu, e a técnica (comercial ou industrial): “o modelo liceal apresentava-se como mais académico e preparava para o prosseguimento de estudos de nível superior, aberto a um número restrito de jovens, enquanto o modelo técnico (...) visava a preparação para o ingresso no mundo do trabalho” (Gonçalves da Silva, 2006: 33-34).

Esta organização curricular sofreria uma alteração profunda no pós-25 de Abril, com a unificação do ensino secundário, numa atitude de demarcação do sistema político que até então perpetuava a distinção de classes. É no ambiente social e político pós-revolução que se criam as condições para a ruptura com o modelo de ensino bicéfalo até então em vigor, ideia corroborada por Azevedo (2001) ao defender que “[o] mito igualitarista da unificação, divulgado e aplicado na década de 70 pretendia acabar com a estratificação social e assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades.” (p.138).

Esta medida resultou, a médio e longo prazo, na erradicação da formação profissional do sistema educativo português, pelo preconceito associado a esta tipologia de educação e formação que socialmente se tornou quase desprestigiante, já que o prosseguimento de estudos universitários estava aparentemente reservado a uma elite.

Em consequência da massificação no acesso ao ensino no início na década de 70, com o aumento progressivo do número de alunos a frequentar a Escola pública, foi acentuada também a heterogeneidade da população estudantil, (Azevedo, 2001). Por não ter tido por parte da tutela uma resposta adequada, este facto gerou efeitos absolutamente devastadores em termos sociais para Portugal, na opinião de Azevedo:

A heterogeneidade é a certeza mais certa e, simultaneamente, mais vilipendiada do sistema de ensino de massas. Em vez de a esconder, precisamos de a enfrentar. A ‘indiferença às diferenças’, sob o chapéu ornamentado, vistoso e progressista da unificação, como amarração à igualdade de oportunidades, transforma-se numa poderosa máquina reprodutora de desigualdades sociais. Talvez mais reprodutora do que se se escolhesse o caminho da desigualdade perante as diferenças, desde que... Porque dar as mesmas oportunidades a todos é condenar necessariamente uma parte à exclusão. (2001:142).

Ainda longe desta consciência, e em especial no período entre 1974 e a aprovação da Constituição de 76, constata-se que “as massas populares foram tomando gradualmente a seu cargo a democratização do ensino em Portugal, criando, através das forças políticas que as representavam (...) e de acções desenvolvidas a nível local (...) formas de escolaridade democrática que tiveram como efeito estender e aprofundar as noções de democracia contidas na Reforma Veiga Simão” (Stoer, 1982:42).

Não se pode ignorar, em retrospectiva, que ainda hoje se sentem no nosso país as repercussões dessa mudança, das quais se destacam as seguintes:

(...) o aumento exponencial do número de candidatos ao ensino superior (o que obrigou o poder político a recorrer a alguns instrumentos reguladores como a definição de *numerus clausus*- 1977/78) e a criação do ano propedêutico (1978/79), depois substituído pelo 12º ano de escolaridade (desde 1980/81); um enorme défice de jovens trabalhadores qualificados os quais, embora tendo concluído o ensino secundário, são portadores de um diploma pouco valorizado pelos empregadores (com a subsequente vulnerabilidade e precaridade face ao emprego); uma crise de legitimidade do sistema educativo, incapaz de reconstituir, até aos anos 80, uma fileira técnica credível no âmbito do sistema de ensino” (Pinto, 2004: 22)

A Constituição de 1976 abriu caminho, anos mais tarde, à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (Assembleia da República,

1986) que alarga a obrigatoriedade da escolaridade básica ao 9º ano de Escolaridade: “O ensino básico universal, obrigatório e gratuito tem a duração de nove anos” e “a obrigatoriedade do ensino básico termina aos 15 anos de idade.” (artigo 6, pontos 1 e 4). A partir de 1987/88 a escolaridade obrigatória é assim alargada ao 9º ano, passando a estar abrangidos por esta determinação governamental todos os alunos que ingressaram no ensino nesse mesmo ano lectivo.

Contudo, devido às assimetrias que continuaram a definir contrastes entre o interior e o litoral, o Norte e o Sul, os meios rurais e as grandes cidades, a letra de lei não foi suficiente para atenuar as diferenças no acesso à Escola. Ao concluir um balanço das políticas educativas implementadas em Portugal entre 1971 e 1991, Azevedo (2001) assinala essas assimetrias, de carácter geográfico, social e económico, que persistem no panorama educativo nacional. Em relação, por exemplo, aos efectivos escolares do país em 1989/90, a Região de Lisboa e Vale do Tejo apresenta uma percentagem mais elevada de população em idade escolar do que a Região Norte, resultante da constatação de que, no ensino secundário, “a taxa bruta de escolarização (...) é de 87% na Região de Lisboa e Vale do Tejo e 49% na Região do Norte” (pp.37-38), um fenómeno quase inversamente proporcional à densidade populacional, uma vez que “ (...) o Norte, no mesmo ano, concentra 42% da população entre os 0 e os 24 anos e a Região de Lisboa e Vale do Tejo apenas 33% do total do Continente” (p. 38).

Face ao reconhecimento de que a uniformização dos percursos de formação não equivaleu a igualdade de oportunidades, nem à eliminação da estratificação social, Azevedo (2001) sublinha que “a década de 90 consagra inequivocamente a diversificação da formação após o ensino básico de nove anos” (p. 138), num percurso inverso àquele seguido no período imediatamente antes e depois da queda da ditadura.

Estreitamente relacionado com esta mudança de direcção está o reconhecimento do insucesso escolar como um problema que se foi afirmando de modo quase endémico no panorama educativo nacional. A obrigatoriedade do ensino até ao nível básico colocou em maior evidência a problemática do insucesso escolar, como sublinha Sil (2004): “a partir da universalização da escolaridade obrigatória o insucesso escolar, inicialmente perspectivado como um facto pedagógico sem reais consequências sociais, tem vindo a impor-se cada vez mais como um problema socioinstitucional de grande acuidade”. (p.16).

Na mesma linha de pensamento, Roldão (1999) afirma que deste acesso de todos, cultural e socialmente diferentes, a uma Escola que estruturalmente se mantém

idêntica, decorreram problemas de reprovação e abandono, constatando-se que “(...) o sucesso académico é tanto mais elevado quanto mais conforme à cultura hegemónica for o nível cultural do meio familiar” (citada por Courela, 2007, p.158).

A diversidade de ordem cultural e socioeconómica da população estudantil que agora tem acesso à Escola tornou mais visíveis as desigualdades, sendo o insucesso escolar o seu indicador mais forte. Este apresenta repercussões fortes no auto-conceito e na auto-estima do aluno, frequentemente determinando o seu afastamento da Escola, num processo em que prevalece “(...) a crença de que o sucesso escolar é um facto ligado aos dotes individuais e aos méritos do aluno bem sucedido” (Sil, 2004, p.15). Contudo, é imperioso o afastamento de análises lineares de causa-efeito, uma vez que “[a] ligação entre resultados escolares e origem social é facilmente verificável, mas explicá-la é mais difícil” (Sil, p.13).

Numa breve mas pertinente incursão ao tema do insucesso escolar e das razões que lhe subjazem, importa notar que este é um conceito complexo, “(...) não se reduzindo à ideia simplista e comum de que falar em insucesso escolar será o mesmo que falar em reprovações” (Pires, 1987).

A complexidade em definir o que é insucesso escolar é, em parte, o resultado das diferentes perspectivas sob as quais este fenómeno tem sido analisado. Assim, a título ilustrativo, Fernandes (1991) sustém que “a definição oficial de insucesso escolar advém do regime anual de passagem/reprovação dos alunos, inerente à estrutura de avaliação característica do sistema de ensino (p.196).

Numa análise mais abrangente do conceito, Benavente (1990) defende que a questão do insucesso escolar pressupõe a coexistência de inúmeros factores que incluem as políticas educativas, as questões de aprendizagem, os conteúdos e mesmo a relação pedagógica que se estabelece (p.2).

Cortesão e Torres (1990) sublinham que na origem do insucesso escolar poderá estar a incapacidade dos alunos resolverem as contradições entre a escola e a realidade em que vivem; entre as aprendizagens exigidas pela escola e as que fazem na família e no meio social; entre as aspirações, normas e valores da família e as exigidas pela escola (p.24).

É pertinente referir a perspectiva da OCDE (2010), segundo a qual “School failure can be defined as when a school system fails to provide services leading to successful student learning, or when a student is failing to advance to the next grade, and eventually becomes a dropout, both aspects being intrinsically linked” (p. 3).

Se se quiser definir insucesso escolar pela contraposição do seu contrário, a tarefa também não se afigura fácil. Nas palavras sábias de Perrenoud (2003),

Não existe nenhuma definição institucional do sucesso na vida (...) Tudo muda quando se trata de sucesso *escolar*. É possível, mas vão, defini-lo independentemente das exigências, dos critérios e dos julgamentos do sistema educacional. (...) seria de bom senso considerar que o sucesso ou o fracasso não são características intrínsecas dos alunos, mas o resultado de um julgamento feito pelos agentes do sistema educacional sobre a distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor (p.6).

Para efeitos de trabalho nesta dissertação, e de futuras alusões ao conceito aqui em análise, utiliza-se a expressão insucesso escolar enquanto sinónimo de um processo através do qual o aluno fica distante, em termos quantitativos e qualitativos, das metas de aprendizagem estabelecidas pelo currículo, traduzido formalmente na reprovação (por disciplina ou ano escolar), e que pode ter como consequência a diminuição de auto-estima e o desenvolvimento de um sentimento de exclusão.

É fundamental ter em conta que desde os anos sessenta, os vários protagonistas envolvidos no processo de ensino e aprendizagem foram sendo sucessivamente “investigados”, e em primeiro lugar, surgem como responsáveis pelo insucesso, os próprios alunos: “(...) as primeiras teorias explicativas atribuíam tendencialmente o insucesso aos dotes (dons) individuais dos alunos” (Sil, 2004, p.13), por outras palavras, teriam sucesso aqueles que fossem especialmente dotados para tal. Esta corrente, grandemente influenciada pelas teorias de Binet, Simon, Terman, Kohler, Spearman, Stern ou Wechsler, que visaram o estudo da correlação entre o QI e o sucesso escolar dos alunos (Sil, 2004), resultou na convicção de que o sucesso dependeria exclusivamente das capacidades cognitivas dos alunos.

A teoria dos dotes individuais foi seguida “ (...) de um conjunto de explicações centradas nas teorias do *handicap* sociocultural e mais tarde ainda explicações de carácter socioinstitucional.” (Sil, p.13).

Perrenoud (2001), defende que o “fracasso escolar” é a doença que afecta gravemente todo o sistema educativo dos séculos XX e XXI. Nos seus primórdio reside fundamentalmente a existência de uma escola que há muito perpetua as desigualdades de uma sociedade também ela desigual, ao “transformar diversas diferenças e desigualdades em fracassos e sucessos escolares” (p.18).

Na tentativa da concepção de uma profilaxia para esta doença, mas ciente das dificuldades de iniciar um processo de mudança, Perrenoud é de opinião de que, embora

seja urgente mudar a escola, esta mudança deverá estar ancorada num conhecimento profundo da realidade educativa e que, por essa razão é fundamental em primeiro lugar, reflectir sobre este fenómeno para evitar erros comuns: “A obsessão por passar à acção é uma tendência da maioria dos militantes dos movimentos pedagógicos e até mesmo de pesquisadores da área da educação” (p.15).

É necessário, por exemplo, apreender o que subjaz às dificuldades de aprendizagem dos alunos, pelo que fica a recomendação de que a “pesquisa fundamental sobre [estas] e o fracasso escolar possam ser continuados e ampliados” (p.192), para que os conhecimentos adquiridos nesse processo sejam efectivamente aplicados na formação de professores, quer inicial, quer contínua.

Chamando a atenção para aspectos pragmáticos inerentes a um processo de uma verdadeira mudança do sistema educativo, Perrenoud é peremptório ao afirmar que “Hoje em dia ninguém é capaz de propor um modelo pronto de pedagogia diferenciada nem de dizer como é possível controlar tudo o que gira em torno do sentido do trabalho escolar, da relação com o saber, da distância cultural a formação e aos conteúdos da educação escolar” (p.192).

Independentemente da qualidade e boas intenções dos modelos, das pedagogias e estratégias, Perrenoud salienta que uma condição “*sine qua non*” é a colaboração dos professores, por parte de quem é vital uma “adesão intelectual e afectiva, das competências, da imaginação e da mobilização” (p.192). Exigente nesta determinação, Perrenoud define mesmo um perfil para estes profissionais de quem se espera que sejam mais do que “eficientes, preocupados com o fracasso escolar” (p.192). É essencial que reúnam condições tais como mudanças efectivas ao nível da “identidade e satisfações profissionais; a relação com a cooperação profissional; a relação com os saberes; a aprendizagem, o sentido; a relação com as pessoas e as famílias; a relação com a mudança” (p.192).

Não é assim difícil compreender a noção de que os desafios da Escola dos dias de hoje não são apenas múltiplos, são também complexos. Consciente de que a massificação que no presente a caracteriza, não fez equivaler “igualdade de acesso” a “sucesso”, a Escola portuguesa enfrenta ainda grandes desafios, pelo que são urgentes as mudanças de um ensino que vá ao encontro das necessidades individuais dos alunos.

O absentismo, o desinteresse pelas matérias leccionadas, a indisciplina, o pouco tempo dedicado aos estudos são algumas das razões que podem dar origem ao insucesso académico e, com frequência, ao abandono escolar precoce.

O abandono escolar é “um dos mais extremos fenómenos de exclusão que constitui a face visível duma situação mais vasta que atinge crianças e jovens em ruptura declarada ou silenciosa com uma escolaridade obrigatória que não é direito mas tão só dever.” Benavente et al. (1994, p.11) e é aqui entendido por “saída precoce do sistema de ensino sem que o aluno tenha completado o percurso Escolar obrigatório e/ou atingido a idade legal para o fazer” (idem). Numa primeira leitura, e segundo a perspectiva de Bordieu (1993, cit. por Benavente et al., 1994, p. 26-27), a escola é “habitada de modo duradouro por potenciais excluídos que nela vivem contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outro fim para além de si própria”, pelo que não é possível ignorar as retenções repetidas, o desinteresse pela escola e as situações de indisciplina como alguns dos factores que estão na origem do abandono escolar. São outros motivos para a ocorrência de abandono escolar o facto de o aluno viver em “zonas desfavorecidas”, pertencer a “famílias com pouco diálogo, fracas ambições escolares e fracos resultados” sentir “atração pelo mercado de trabalho”, ter lidado com “professores pouco motivantes” para os quais sentia “ausência de empatia” (Idem, p. 30).

Compreende-se assim que o abandono escolar precoce seja um fenómeno multifacetado, e que por esse motivo, deve ser analisado em todas as suas vertentes: o indivíduo, a família, a escola, e o meio envolvente (Canavarro, 2007). Estes quatro subsistemas são fundamentais para a compreensão do abandono escolar já que o que o determina “está relacionado com a qualidade de cada um destes subsistemas e, sobretudo, com a intensidade das interacções” (p.43).

Exemplos de factores potenciadores do abandono escolar no indivíduo são ainda, para além dos que foram acima referidos, as dificuldades de aprendizagem, o insucesso no aproveitamento à disciplina de língua materna, uma baixa auto-estima e um desinteresse pela escola; na família, as dificuldades económicas, a baixa escolaridade, a falta de envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos, ou mesmo um historial de abandono escolar; na escola, entre outros, a inexistência de mecanismos de detecção precoce de casos de abandono, a falta de diversificação da oferta educativa; um défice formativo dos docentes e de outros agentes educativos; no meio envolvente, a pressão por vezes exercida sobre a mão-de-obra não-qualificada, a má ligação com o meio autárquico, social, empresarial à escola (Canavarro, 2007:45).

Na rejeição de respostas lineares a problemas complexos, considero ainda que é imprescindível reconhecer a forma como os alunos têm vindo a alterar o modo de se

relacionarem com a Escola e como, em muitos casos, constroem práticas de resistência (à aprendizagem e à cultura escolar) que perturbam o funcionamento tradicional desta organização, e que poderão resultar de um questionamento sobre a sua verdadeira utilidade. Como sublinha Canavarro (2007), “o que quem frequentou na Escola há 30 anos atrás via nela, é, com certeza, diferente da percepção de quem nos dias de hoje a frequenta”, sendo que “uma das principais interrogações dos alunos, da qual muito depende o sentido a dar à Escola (...) é a seguinte: para que serve a Escola?” (p. 28).

A mudança de relacionamento dos alunos com a escola tem suscitado atitudes diferentes por parte dos professores, que ora se lançam numa procura de alternativas capazes de cativar os alunos para o trabalho escolar ou, pelo contrário, reforçam rotinas que tendem a suscitar em alguns um sentimento de exclusão que resulta, não raro, em insucesso e/ou abandono da Escola. É assim notório que a relação que os alunos estabelecem com os professores influencia também o modo como encaram a Escola, e tem igualmente implicações na sua saída precoce.

Quando esse fenómeno ocorre, os alunos podem ser identificados em quatro grandes grupos, como afirma Jorge (2009): “1) O grupo dos comportamentos anti-sociais; 2) O grupo dos alunos desinteressados pela Escola; 3) O grupo das dificuldades de ajustamento Escolar e social e ainda 4) o grupo depressivo.” Esta diversidade, muitas vezes já observável nos alunos durante o período em que frequentam na Escola, parece estar também na origem dessa saída antes do tempo devido.

Se condensássemos numa única expressão o conjunto dos alunos que podem ser descritos segundo as categorias de Jorge (2009), essa expressão seria “alunos em risco”, um conceito que, de acordo com Canavarro (2007), surge da investigação desenvolvida no campo da epidemiologia, que se “preocupa com as condições ambientais, estilos de vida e outros factores que estão associados à presença ou ausência de doenças”, e assenta “na premissa de que se pode prevenir os problemas através da identificação dos processos que aumentam a probabilidade destes sucederem” (p.17).

Benavente et al. (1994, p.29) observaram que o estudante em risco de abandono escolar “revelava em geral um atraso escolar importante, ausência de ambições escolares, ausência de interesse pela escola, pelas matérias e pelas aulas e ambições quanto ao mundo do trabalho”. Aquele é geralmente “mais velho que os colegas do mesmo grau de ensino”, parece não ter apoio da família, “vive num mundo intelectualmente desfavorecido e tem, claro, um rendimento escolar insuficiente”. (Idem).



Na mesma ordem de ideias, e segundo Almeida e Santos (1990), são vários os traços e circunstâncias que permitem elaborar o perfil do aluno em risco de abandono escolar; é a associação destes factores que resulta muitas vezes na saída precoce da Escola:

- Percurso escolar irregular, marcado por mais de uma retenção;
- Nível etário desfasado do nível de escolaridade;
- Não integração na Escola por falta de interesse e de motivação para a sua frequência;
- Dificuldades que o aluno não consegue ultrapassar e considera não ter os apoios necessários;
- Problemas de saúde;
- Ausência de projecto de vida;
- Acessibilidade/problemas de transporte;
- Existências de outras actividades pelas quais nutrem um maior interesse;
- Viver num contexto que atrai precocemente para o trabalho;
- Dificuldades económicas das famílias (por exemplo, situação de desemprego dos pais).

São precisamente os adolescentes que se enquadram neste perfil que são encaminhados para os Cursos de Educação, de forma a combater e, em alguns casos, a prevenir o abandono.

## **2.5. Políticas de combate ao abandono escolar precoce**

A estratégia da tutela para o combate ao abandono escolar precoce tem passado por um conjunto diversificado de medidas, com o objectivo de proceder a uma mudança cultural e social na forma de encarar a escola e a escolaridade obrigatória. Nesta ordem de ideias tem sido dada prioridade à melhoria dos resultados escolares, do ponto de vista dos saberes formais a adquirir, mas também sob a perspectiva do desenvolvimento de outras competências, necessárias à participação na sociedade e no mundo do trabalho.

Neste sentido, o Conselho Nacional de Educação, na sua recomendação n.º 1 /98, relativa ao “Abandono precoce da escolaridade obrigatória e ingresso na vida activa”, refere:

O abandono da escolaridade básica traduz e reproduz desigualdades sociais, o que implica uma intervenção que tenha a relevância deste aspecto em consideração. A educação básica é, fundamentalmente, um espaço em que a diversidade se afirma e tem de ser respeitada através do processo educativo. Os currículos, as estratégias, os recursos, a personalização do processo educativo centrado no aluno, devem ser postos ao serviço da diferença, para que as competências básicas da vida, os “mínimos” sejam para todos. Um ensino básico para todos é, fundamentalmente, uma luta contra a exclusão nas diversas vertentes. Mas isso implica formas diversas de intervenção, escolas diversas, formais para muitos, informais e arrojadas para os casos mais difíceis. Implica uma perspectiva estratégica para os investimentos em educação (DR, II série, de 6 de Agosto).

Entre essas medidas e tendo por referência a primeira década deste século, em 2004, o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNAPAE) apresenta-se como “um esforço colectivo para prevenir o abandono escolar, em sentido alargado, isto é, prevenir a saída da Escola e do sistema de Formação Profissional ou dos sistemas de educação e de formação, por um jovem com menos de 25 anos (...) sem conclusão de estudos ou sem obtenção de qualificação de nível secundário ou equivalente” (Canavarro et. al., 2004:4). No seguimento da afirmação deste propósito, estabelece-se como objectivo reduzir “(...) para menos de metade as taxas de abandono escolar e de saída precoce até 2010” (idem).

Dos indicadores do Abandono Escolar elencados no relatório final do PNAPAE destacam-se os seguintes (pp.5-6):

- A confirmação de existência de correlação entre a retenção e o abandono escolar;
- A retenção parece preceder o abandono escolar;
- A constatação de que os 2.º, 4.º, 7.º, 10.º e 12.º anos de escolaridade são anos críticos de retenção;
- O abandono escolar está mais relacionado com a idade do aluno, do que com o ano de escolaridade que se frequenta e que o mesmo tem um percurso de retenção (ou insucesso) repetida;
- As taxas de abandono escolar aumentam a partir dos 13 anos;
- O abandono escolar é facilitado pela oferta de uma actividade profissional acessível aos jovens sem qualificações;
- A distribuição dos alunos portugueses no ensino secundário apresenta um valor muito superior à média dos países da OCDE na modalidade geral/prosseguimento de estudos, o que aponta para a necessidade de diversificar

e aumentar a oferta educativa “e as opções pelo Ensino Secundário de cariz vocacional”.

Para além de registar os problemas e as causas mais recorrentes do fenómeno do abandono escolar precoce, o apresenta uma série de recomendações a aplicar no terreno ao longo de três anos, que culminariam numa “revisão global para o ano de 2007” (p.7). Essas recomendações abrangem diferentes áreas de actuação e apoiam-se nas seguintes determinações:

- 1- Integrar na Escola; Apoiar o desenvolvimento e promover o sucesso;
- 2- Atribuir um Sentido de Utilidade e de Vocação à Escola;
- 3- Valorizar socialmente a Escola e a escolaridade de doze anos
- 4- Apoiar uma política de articulação inter-ministerial alargada e de envolvimento da sociedade para a prevenção do abandono escolar, acentuando as vertentes social e da juventude (p.8).

Na área de actuação “Integrar na escola”, apresentam-se várias sugestões de medidas a aplicar, de entre elas a “informação, detecção e sinalização do risco”, uma vez que uma actuação preventiva e atempada pode efectivamente impedir o abandono escolar. Na intenção de “Atribuir um Sentido de Utilidade e de Vocação à Escola”, saliento a intenção de proceder ao “retorno à educação-formação dos jovens com habilitações correspondentes a anos incompletos de final de Ciclo de Estudos”, concretizada na proposta de promover o “incentivo à oferta de cursos profissionalmente qualificantes de nível II e possibilitar, a partir de 2005-2006, o acesso a uma oferta profissionalmente qualificante de nível II (por exemplo, Cursos de Educação e Formação) a partir da idade de 14 anos” (pp.10-11).

Como resposta à necessidade de diferenciação pedagógica e apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem, o Despacho - Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro, (ME), preconiza que “ (...) a retenção deve constituir uma medida pedagógica de última instância, numa lógica de ciclo e de nível de ensino, depois de esgotado o recurso a actividades de recuperação desenvolvidas ao nível da turma e da escola”. Através deste normativo determina-se a elaboração de planos de recuperação para os alunos que, no final do primeiro período lectivo, apresentem um aproveitamento insatisfatório, que pode indiciar a possibilidade de retenção no final do ano, e a elaboração de planos de acompanhamento, para alunos que tenham ficado retidos no ano anterior.

Numa iniciativa distinta da anterior, mas que igualmente procura promover o sucesso escolar e, sobretudo, o direito do acesso à educação e a prevenção do abandono escolar, a Portaria n.º 835/2009, de 31 de Julho (ME), estabelece os termos em que se irá concretizar o “Projecto Escola Móvel”, dirigido a crianças

que se encontram em situações, de carácter temporário ou permanente, que as impedem de frequentar regularmente uma escola e, por consequência, estão sujeitas a descontinuidade na sua aprendizagem, o que conduz ao insucesso e ao abandono escolares antes da conclusão da escolaridade obrigatória.

O Despacho – Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro, (ao abrigo do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro), permite a constituição de turmas com percursos curriculares alternativos, destinados aos alunos até aos 15 anos de idade, que apresentem situações de insucesso escolar repetido, problemas de integração na comunidade escolar; risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar; dificuldades condicionantes da aprendizagem, tais como, forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa auto-estima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem.

Mais recentemente, em 2010, através da publicação do Despacho n.º 100/2010, de 5 de Janeiro, o Ministério da Educação tomou outra iniciativa de promoção do sucesso escolar, ao criar uma Comissão de Acompanhamento ao Programa “Mais Sucesso Escolar”, tendo em vista o apoio ao desenvolvimento de projectos de escola para a melhoria dos resultados escolares no ensino básico, com o objectivo de reduzir as taxas de retenção e de elevar a qualidade e o nível de sucesso dos alunos”, numa iniciativa que partiu de experiências realizadas numa escola do Alentejo, e que foi apoiada pela respectiva Direcção Regional de Educação. Considera a tutela que se trata de uma resposta que “promove efectivamente a diferenciação pedagógica, apostando na prevenção do insucesso ao longo do ensino básico (...)”.

Estas iniciativas parecem agora começar a surtir efeito, pelo menos a acreditar nos dados constantes do mais recente relatório da OCDE, que em 2010 refere, com base em dados recolhidos em 2008, que o número de alunos matriculados no sistema de ensino português cresceu,

sendo que a percentagem de jovens matriculados com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos situou-se nos 81%, atingindo Portugal pela primeira vez a média dos países da OCDE. Entre 1995 e 2008, a taxa de jovens matriculados no sistema de ensino subiu 13 pontos percentuais, dos quais 8 nos últimos 2 anos. A subida verificada reflecte a aposta na expansão e diversificação das vias profissionalizantes e o combate ao insucesso e ao abandono escolares.<sup>2</sup>

Feito o ponto da situação relativamente às medidas de política educativa desenvolvidas pela tutela enquanto resposta às necessidades diversas do seu público-alvo, os alunos, é agora altura de dirigir a atenção para o enquadramento legal dos Cursos de Educação e Formação, por integrarem afinal o objecto de investigação desta dissertação.

### **2.5.1. Historial dos Cursos de Educação e Formação**

Em 1997, uma das medidas do Programa de Integração de Jovens na Vida Activa (PIJVA) levou à implementação dos primeiros Cursos de Educação e Formação, com duração de um ano lectivo, com o objectivo de aumentar a oferta de formação para jovens que não tivessem obtido o nono ano de escolaridade, assegurando, desse modo, uma formação profissional e a equivalência à escolaridade obrigatória.

Não bastava anunciar “Agora já tenho a Escola toda!” (o slogan utilizado pelo Ministério da Educação na década de noventa, em reafirmação do sucesso do alargamento da duração da escolaridade obrigatória). Perante a constatação da existência de um elevado número de jovens que entravam precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação académica, e/ou sem qualificação profissional, o Despacho - Conjunto nº 123/97, de 7 de Julho (ME e MTSS, 1997), determinou que os jovens com quinze anos de idade, que não possuísem a Escolaridade básica, pudessem obter, simultaneamente, o diploma do 3º ciclo de ensino básico e uma qualificação profissional de nível 2.

Surgiram assim os Cursos de Educação e Formação Profissional Inicial (CEFPI - 9.ºAno +1), co-financiados pela Medida 3 - Acção 3.6 do PRODEP II, que se foram realizando em algumas Escolas portuguesas (a fase experimental do projecto impôs a restrição a cem estabelecimentos de ensino, com uma turma apenas), com possibilidade de parceria com outras entidades, como os Centros de Formação Profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).

---

<sup>2</sup> in Portal da Educação, <http://www.min-edu.pt/np3/5128.html>, acedido em 8 de Setembro 2010.

Tratou-se de uma iniciativa que visava dar cumprimento “ao objectivo inscrito no Acordo de Concertação Estratégica de Dezembro de 1996 de assegurar um ano de formação qualificante à saída do sistema educativo a jovens com frequência do 9º ano de escolaridade ou com diploma de 9º ano mas que não pretendiam, de imediato, prosseguir estudos” (Pinto, 2004:1). Pretendia-se, por um lado garantir que jovens em risco de abandono escolar concluíssem a escolaridade básica, e acrescer a esse facto conceder a possibilidade de proporcionar um ano de formação profissional que conferisse um certificado de qualificação profissional de nível II.

Neste modelo, a formação geral era constituída pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Matemática, cada uma delas com um tempo semanal de cinquenta minutos. Em contrapartida, era atribuído à formação técnica um papel muito destacado, que se aproximava ao modelo de formação de formação profissional em oferta nos Centros tutelados pelo IEFP (Gonçalves da Silva, 2006, p.120).

Em 1998, o Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI), que surgiu na sequência da Resolução do Conselho de Ministros n.º 75/98, de 2 de Julho, apresentava como objectivos prioritários prevenir situações de trabalho infantil, o abandono escolar precoce e a inserção também precoce no mundo do trabalho. Como forma de fazer face a estes problemas, é implementado o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), através do Despacho Conjunto n.º 882/99, dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social, de 15 de Outubro. Este contempla um conjunto diversificado de medidas e acções prioritárias orientadas para a reinserção escolar, através da integração em percurso escolar regular, ou da construção de percursos alternativos de educação ou formação.

No mesmo período é criado o Programa 15-18 pelo Despacho nº 19971/99, de 20 de Outubro (ME). O diploma surge como uma resposta à “situação das crianças e jovens em idade escolar que se encontrem em risco de exclusão”, pelo que apresenta a “flexibilização das ofertas curriculares”. Declara ainda que é necessário “assegurar (...) a aquisição de competências nucleares que permitam a “integração no mundo do trabalho”, assim como o “acesso a outros percursos de educação e formação, na perspectiva de educação ao longo da vida”. Tal como a designação indica, o público-alvo desta iniciativa é constituído por jovens com idades entre os 15 e 18 anos, que não concluíram o 3º ciclo do Ensino Básico na idade legal prevista. Às escolas cabia a responsabilidade de estruturar o programa 15-18, pela definição de objectivos, plano

curricular, horários, e protocolos a estabelecer com parceiros sociais e empresas que permitissem o desenvolvimento do estágio em contexto de trabalho.

O desenho curricular desta tipologia de formação integrava as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Educação Física e as áreas disciplinares de carácter transdisciplinar – Tecnologias de Informação e de Comunicação e Conhecimento do Mundo. De carácter mais prático, a formação técnica deveria ter em conta o contexto local e permitir a aquisição de competências consideradas pertinentes para o exercício profissional de determinada actividade. Nas áreas curriculares não disciplinares incluíam-se o Estudo Acompanhado e a Tutoria. Desse plano constava ainda um Estágio com um mínimo de 120 horas, numa carga horária total mínima de 2780 horas.

Em 2002, a publicação do Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 12 de Abril, (ME e MTSS) extingue o Programa 15-18 e lança os Cursos de Educação e Formação. Este normativo proporcionou aos estabelecimentos de ensino regular a definição de uma nova oferta curricular, ao assegurar uma oportunidade de educação e formação que permitisse a obtenção de uma qualificação profissional de nível 1 e nível 2, e da certificação dos 1º, 2º ou 3º Ciclos do Ensino Básico.

Era igualmente desígnio garantir que todos os jovens até aos 18 anos de idade (independentemente de estarem ou não a trabalhar), pudessem atingir níveis crescentes de escolaridade ou de qualificação profissional, através de uma tipologia de itinerários estruturados de acordo com as suas habilitações académicas, e de um referencial de Escolaridade mínima de acesso (consultar Quadro 1).

Na sequência das recomendações feitas pela comissão responsável pelo PNAPAE, aqui já supramencionadas, em 2004 procede-se à revisão do Regulamento dos Cursos de Educação e Formação (referencial curricular e procedimentos de organização, desenvolvimento, avaliação e acompanhamento), pela publicação do Despacho-Conjunto n.º 453/2004 (ME e MTSS), de 27 de Julho. Em menos de dez anos, estes cursos foram sujeitos a duas alterações de realce, como sublinha Gonçalves da Silva (2006): “a formação sócio-cultural que substituiu a formação geral, ganhou uma outra relevância, e foi autonomizada a formação científica da formação técnica, mantendo esta última o seu carácter profissionalizante, pois está associada ao referencial de profissão que dá a designação ao curso” (p.120).

O diploma apresenta sete tipologias diferentes de cursos, que a seguir se apresenta em síntese no seguinte quadro, que consta do site do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP)<sup>3</sup>:

**Quadro 1- Tipologia de Cursos**

ESCOLARIDADE MÍNIMA DE ACESSO	TIPOLOGIA DOS CURSOS		EQUIVALÊNCIA ESCOLAR	CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL (Níveis UE)
	Designação	Duração (horas)		
Inferior ao 1.º ciclo	Tipo 1-A	1910	2.º Ciclo do ensino básico	Nível 1
Igual ou superior ao 1.º ciclo e inferior ao 2.º ciclo	Tipo 1-B	1155	2.º Ciclo do ensino básico	Nível 1
6.º, 7.º ou frequência do 8.º ano de Escolaridade	Tipo 2	2976 a 3271	3.º Ciclo do ensino básico	Nível 2
8.º ou frequência do 9.º ano de Escolaridade	Tipo 3	2085 a 2380	3.º Ciclo do ensino básico	Nível 2
9.º ano de Escolaridade ou frequência do ensino secundário	Tipo 4	2105 a 2400	Certificado de competências Escolares	Nível 2
9.º ano de Escolaridade e curso de nível 2 ou Curso EF tipo 2 ou tipo 3	Formação Complementar	1170 a 1290	Certificado de competências Escolares para efeito de prosseguimento de estudos	-
10.º ano de Escolaridade, frequência do 11.º ou 10.º ano profissionalizante ou Curso de formação complementar EF e curso de nível 2	Tipo 5	3030 a 3465	12.º ano de Escolaridade	Nível 3
11.º ano de Escolaridade ou frequência do 12.º	Tipo 6	2150 a 2785	12.º ano de Escolaridade	Nível 3
12.º ano científico-humanístico da mesma área ou afim	Tipo 7	2085 a 2720	-	Nível 3

No seu preâmbulo, este normativo legal apresenta uma declaração de intenções relativamente a medidas consideradas prioritárias “que visem, de forma sistemática, a promoção do sucesso Escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono Escolar, designadamente o desqualificado”. As referidas medidas inserem-se num quadro mais alargado de políticas educativas, definidas ao nível da União Europeia, bem como num quadro de “respostas nacionais aos objectivos definidos, entre outros, na Estratégia de Lisboa e, nesse âmbito, também no Plano Nacional de Emprego.”

Em complemento do que atrás foi referido, são objectivos destes cursos cumprir e concluir o ensino básico de carácter obrigatório, desenvolver competências fundamentais para a educação ao longo da vida, melhorar a auto-estima, construir uma maior autonomia pessoal e alcançar uma maior integração social e profissional através de uma certificação na respectiva área de formação.

<sup>3</sup> Quadro retirado do site do Instituto do Emprego e Formação Profissional, Quadro “Tipologia de Cursos”, acedido em 30Junho, 2009, <http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/CursosJovens/Paginas/CursosJovens.aspx>



Os Cursos de Educação e Formação apresentam uma estrutura “acentuadamente profissionalizante que integra as componentes de formação sócio-cultural, científica, tecnológica e prática em contexto de trabalho” (IEFP), e conferem uma dupla certificação escolar e/ou profissional, em função das habilitações de acesso definidas para cada percurso formativo.

O seu desenho curricular assenta em quatro componentes de formação: a sociocultural (que inclui as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Tecnologias da Informação e Comunicação, Mundo Actual, Higiene e Segurança no Trabalho, Educação Física), a componente científica (Matemática e Físico-Química), a tecnológica (disciplinas específicas/técnicas do curso) e a prática (estágio em contexto de trabalho).

Tal como frisa Gonçalves da Silva (2006), é a afirmação

da criação de uma identidade própria associada a este modelo formativo que tende a ver socialmente reconhecida esta modalidade formativa de Educação e Formação não como um mero recurso de remediação destinado aos ‘fracassados’ do ensino regular, mas como resposta diferenciadora dirigida aos diferentes tipos de alunos que a escola teve de aprender a saber respeitar, numa sociedade democrática onde o respeito pela diferença é um valor (p. 120).

As componentes sociocultural e científica, como a própria designação indica, visam a “aquisição de competências no âmbito das línguas, cultura e comunicação, cidadania e sociedade e das diferentes ciências aplicadas numa lógica transdisciplinar e transversal” (Despacho Conjunto nº 453/2004, 27 de Julho, Capítulo II, artº 3º, ponto 2). Neste domínio, as diferentes disciplinas deverão organizar-se com o objectivo de proporcionar aos alunos um desenvolvimento “equilibrado e harmonioso”, uma “aproximação ao mundo do trabalho e da empresa”, a “sensibilização às questões da cidadania e do ambiente” e o aprofundamento de questões ligadas à “saúde, higiene e segurança no trabalho” (Despacho - Conjunto nº 453/04 de 27 de Julho, Capítulo II, artº 3º, ponto 3).

No que concerne a componente tecnológica, devem ser desenvolvidas as competências relacionadas com a qualificação profissional abrangida pelo respectivo curso. As relativas disciplinas são definidas pelo referencial de formação do Instituto de Emprego e Formação Profissional, e são planeadas em harmonia com as competências e aprendizagens que os alunos devem adquirir.

A componente prática é realizada em contexto de trabalho e toma a forma de estágio profissional; é estruturada segundo um plano individual de formação e “visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais, organizacionais e de gestão de carreira relevantes para a qualificação profissional a adquirir” (Capítulo II, artº 3º, ponto 4).

Para um entendimento pleno desta matéria, é apresentado em seguida o desenho curricular dos Cursos de Educação e Formação actualmente em funcionamento no Agrupamento de Escolas do Vale do Alva - com a respectiva carga horária por disciplina - em forma de quadro-síntese. A matriz destes cursos tipo 2, já referida, surge indicada no Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, e foi adaptada à tipologia dos cursos, ao horário de funcionamento da Escola (9h00- 16h45m) e ao respectivo referencial de formação.

Componentes	Áreas de Competências	Disciplinas /Domínios	Identificação das disciplinas	Unidades/Blocos (45 min. cada)	
				1º Ano	2º Ano
<b>Sociocultural</b>	<b>Língua, Cultura e Comunicação</b>	Língua Portuguesa	Português	90'+90'	90'+90'
		Língua Estrangeira	Inglês	90'+90'	90'+90'
		Tecnologias de Informação e Comunicação	Tecnologias de Informação e Comunicação	90'	90'
	<b>Cidadania e sociedade</b>	Cidadania e Mundo Actual	Mundo Actual	90'+90'	90'+90'
		Higiene e Segurança no Trabalho	Higiene e Segurança no Trabalho	45	----
		Educação Física	Educação Física	90'	90'
<b>Científica</b>	<b>Ciências aplicadas</b>	Matemática Aplicada	Matemática	90'+90'+45'	90'+90'
		Disciplina Específica 2	Físico - Química	90'+45'	90'
<b>Tecnológica</b>	<b>Tecnologias Específicas</b>	Disciplina 1	Instalação e Manutenção de Computadores	90'+90'	90'+90"
		Disciplina 2	Aplicações de Escritório	90'+90'	90'+90"
		Disciplina 3	Gestão Bases de dados	90'+45"	90'+45"
		Disciplina 4	Redes Locais e Internet	90'+90'	90'+90'+90'

**Quadro 2** – Plano de Formação do Curso de Educação e Formação – Operador de Informática

Componentes	Áreas de Competências	Disciplinas /Domínios	Identificação das disciplinas	Unidades/Blocos (45 min. cada)	
				1º Ano	2º Ano
<b>Sociocultural</b>	<b>Língua, Cultura e Comunicação</b>	Língua Portuguesa	Português	90'+90'	90'+90'
		Língua Estrangeira	Inglês	90'+90'	90'+90'
		Tecnologias de Informação e Comunicação	TIC	90'	90'
	<b>Cidadania e sociedade</b>	Cidadania e Mundo Actual	Mundo Actual	90'+90'	90'+90'
		Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho	Higiene Segurança no Trabalho	45	----
		Ed. Física	Ed. Física	90'	90'
<b>Científica</b>	<b>Ciências aplicadas</b>	Matemática Aplicada	Matemática	90'+90'+45'	90'+90'
		Disciplina Específica 2	Físico - Química	90'+45'	90'
<b>Tecnológica</b>	<b>Tecnologias Específicas</b>	Disciplina 1	Serviços de Manutenção	90'+90'	90'+90"
		Disciplina 2	Diagnóstico, Reparação/ Substituição: Quadro e Chassis	90'+90'	90'+90"
		Disciplina 3	Sistemas eléctricos e electrónicos	90'+45"	90'+45"
		Disciplina 4	Diagnóstico, Reparação/ Substituição: Grupo Motor – Propulsor	90'+90'	90'+90'+90'

**Quadro 3** - Plano de Formação do Curso de Educação e Formação – Mecânico de Motociclos

No respeitante à carga horária, o Despacho - Conjunto nº 453/2004 determina ainda o referencial de horas de formação que os alunos devem cumprir: cerca de 2200 horas, no caso de percursos com a duração de dois anos lectivos, que são correspondentes a 70 semanas, “das quais 64 a desenvolver em contexto escolar e as restantes 6 em contexto de trabalho, sob a forma de estágio” (artº 5º, ponto 4, alínea b). No respeitante aos cursos acima indicados, o plano de formação foi organizado de acordo com a seguinte distribuição da carga horária: componente sociocultural: 798 horas; componente científica: 333 horas; componente tecnológica: 768 horas; estágio/formação em contexto de trabalho: 210 horas, num total de 2109 horas.

Feito o retrato e enquadramento teórico e legal dos Cursos de Educação e Formação importa agora, em jeito de ponto de situação sobre o trabalho científico já

realizado nesta área de conhecimento, fazer uma breve referência aos estudos desenvolvidos sobre esta temática.

## 2.6. Estudos realizados

Tal como foi referido no início deste capítulo, não abundam os estudos académicos realizados até ao presente sobre os Cursos de Educação e Formação. Da pesquisa indispensável efectuada para efeitos de revisão da literatura desta dissertação, resultou a constatação da existência de três trabalhos de investigação que abordam questões distintas no âmbito desta temática.

A dissertação “Escolaridade obrigatória e emprego: o caso dos cursos de educação e formação inicial de nível II – 9º ano +1” (2004) de Filomena Pinto, debruçou-se sobre a resposta às questões “Qual o sucesso destes cursos? Têm permitido o cumprimento da escolaridade de 9 anos? Têm facilitado o acesso a um emprego? Qual o percurso destes alunos após a entrada no mercado de trabalho?”. A investigação incidiu sobre duas Escolas da Marinha Grande (a Escola Secundária Engº Acácio Calazans Duarte e a Escola Básica 2 e 3 Guilherme Stephens), entre os anos lectivos de 1997/98 e 2000/2001.

Interessada em investigar a relação entre “Absentismo e *Empowerment*” nos Cursos de Educação e Formação, a investigadora Maria Guerreiro (2004) pretende saber se “(...) a criação de processos personalizados de gestão curricular, que conduzam a uma maior autonomia em matéria de opções educativas e profissionais, onde os alunos devem ser questionados, ouvidos e considerados em todos os processos de decisão do desenvolvimento curricular pode, de facto melhorar a eficácia dos cursos de Educação e Formação reduzindo o absentismo dos alunos” (p.4). Numa preocupação que traduz a vontade de contribuir para a construção de uma escola inclusiva, que dê poder (*empowerment*) aos seus alunos e que contrarie a elevada taxa de absentismo dos alunos dos Cursos de Educação e Formação das Escolas em estudo, a autora considera fundamental “precisar as características que os currículos devem ter para que os alunos não desistam deles” (p.6). Destacam-se as recomendações relacionadas com o imperioso de o professor definir estratégias educacionais de forma a assegurar a participação dos alunos e a importância de se negociar com eles as aprendizagens a serem realizadas.

Numa linha diferente de investigação Gonçalves da Silva (2006) dedicou a sua dissertação de mestrado ao estudo sobre os CEF enquanto uma “estratégia de

certificação e qualificação de jovens”, com o objectivo de “contribuir para um conhecimento mais alargado sobre os Cursos de Educação e sobre os impactes que esta modalidade de formação, alternativa ao ensino regular, pode efectivamente constituir” (p.119). Para o cumprimento deste objectivo, o impacte dos CEF nessa mesma Escola foi estudado a partir de pontos de vista e ângulos diferentes. Das conclusões obtidas, destacam-se os factores que facilitam a implementação dos CEF, na perspectiva organizacional: “por um lado a preocupação da escola de responder localmente a um problema concreto que é a elevada taxa de insucesso e abandono escolares”; o reconhecimento, por parte da Escola da necessidade de criar novas formas organizativas: “(...) a existência de um departamento não curricular para a Educação e Formação Profissional”; a relação entre a Escola e as empresas, com as quais é necessário estabelecer relações de parceria para efeitos de estágio, constitui também um factor determinante no sucesso destes cursos; no respeitante à constituição das equipas pedagógicas “o elevado número de professores contratados (...) não permite uma efectiva continuidade do trabalho ao longo dos cursos, dificultando o normal desenvolvimento dos projectos” (p.122).

Na perspectiva da organização do currículo, constata-se perante a leccionação de Cursos de Educação e Formação, que os professores sentem um controlo efectivo “sobre o processo de construção do currículo”, um vez que se trata de gerir as competências definidas para o 3º Ciclo pelo Currículo Nacional do Ensino Básico, em articulação com o referencial de profissão do curso, um facto que se apresenta como um desafio “(...) mesmo para os professores mais experientes, habituados a um currículo fechado sobre o qual a margem de manobra é deveras limitada” (p.125).

É reconhecida a importância do papel do professor, cuja atitude de relacionamento mais próximo com os alunos é “geradora de transformações psicopedagógicas no contexto da sala de aula” e o “acréscimo de empenho e envolvimento [que] é verificável na maior parte dos casos passando a avaliação a ter um outro significado para os alunos, muito em resultado da melhoria das classificações que vão sendo obtidas, o que faz aumentar o seu nível de confiança e de investimento nas tarefas de aprendizagem” (p.126).

Finalmente, salienta-se a “forma como reagem os diferentes actores da comunidade educativa, ou seja alunos, professores, pais e empresários, a esta alternativa de formação” neste ponto, o investigador declara com algum humor que “quem conhece recomenda, quem não conhece desconfia” (p.128). Quanto aos pais, fica patente que se

podem dividir em dois tipos de opiniões, coincidentes com a faixa daqueles que conheceram “experiências de cursos profissionalizantes, que tiveram lugar no período pós 25 de Abril” e que por esse motivo “reconhecem nesta modalidade a valia de poder dotar de competências profissionais os seus filhos em áreas que o mercado local de emprego procura e valoriza”, e os pais mais jovens que têm dúvidas em relação a esta mesma modalidade de formação educação. Estas são também a opinião dos professores, que se dividem em dois, pelas razões que inspiram os pais (p.128).

No que diz respeito aos empresários que estabelecem parcerias com a escola no âmbito destes Cursos, há uma perspectiva positiva de reconhecimento de que os jovens saem destes cursos com competências profissionais e pessoais, “o que os transforma em potenciais trabalhadores com capacidades para uma normal transição da Escola para o Mundo do Trabalho” (p.129).

Quanto aos alunos, “encontram nos CEF talvez a derradeira oportunidade de conclusão da escolaridade obrigatória que depositam nestes cursos a confiança de que, através de novos modelos, são capazes de ultrapassar o rótulo de ‘fracassados’ que vão carregando com diferentes sentimentos, uma vez com raiva, outras vezes com revolta, outras ainda com indiferença, perante um sistema que apesar de os tratar pelo nome, os contabiliza apenas como mais um número, com ou sem sucesso educativo” (pp.128-129).

A terminar, apenas algumas notas para reflectir: no mundo em que se vive hoje, sujeito a constantes e por vezes inesperadas mudanças que têm um impacto profundo na vida das pessoas (sejam elas por causas naturais ou de ordem social e económica), é imperativo que a Escola, na qualidade de organização que acolhe e educa os cidadãos de amanhã, dê uma resposta cada vez mais adequada às necessidades quer destes últimos, quer da própria sociedade. É essencial, nesta linha de raciocínio, que actue em tempo útil, em campos distintos mas complementares, já que aqueles que a frequentam não são, de facto, todos iguais.

Alguns contributos importantes têm sido dados, como neste capítulo se demonstrou, quer no plano da investigação em educação (que apontou as necessidades e especificidades das crianças e jovens ao longo das diferentes fases do seu desenvolvimento; lançou o conceito de escola inclusiva aliado à importância de uma resposta adequada do sistema educativo que deve reunir os alunos e não aliená-los), quer no plano legislativo e das políticas educativas, mas, como será possível concluir mais adiante, algumas melhorias e ajustamentos são ainda necessários.



## CAPÍTULO III

### OPÇÕES METODOLÓGICAS

#### 3.1. Abordagem metodológica: a natureza do estudo

Ao considerar o paradigma de investigação mais adequado à presente dissertação, examinando as questões de investigação e os respectivos objectivos, o contexto em estudo, assim como os sujeitos participantes, a escolha recaiu sobre a investigação qualitativa.

Para realizar qualquer pesquisa, o investigador tem de se apoiar num conjunto de princípios ou métodos para se orientar e garantir assim a validade da informação encontrada, ou como opinam Pardal & Correia (1995), para toda a investigação é necessário um método que não é mais que uma caracterização do percurso adequado ao objecto de estudo. Na mesma linha, Gil (1999) aponta a metodologia como a organização das práticas da investigação, que decorrem desde a formulação das questões iniciais até às conclusões, confirmando a opinião de Bisquerra (1989) de que o método se constitui no caminho para chegar ao conhecimento científico. Quivy & Campenhoudt (2005) referem que” Para cada investigação, os métodos devem ser escolhidos e utilizados com flexibilidade, em função dos seus objectivos próprios do seu modelo de análise e das suas hipóteses”. ( p.233)

O paradigma qualitativo permite estabelecer uma relação dinâmica entre o mundo real, o sujeito investigado e o sujeito investigador. Bogdan e Biklen (1994) asseguram que a interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são parte constituinte deste tipo de investigação, e consideram o investigador “o instrumento principal” e o “ambiente natural”, onde os dados são recolhidos, a “fonte directa de dados” levando “os sujeitos a expressarem livremente as suas opiniões” (Idem, p.16).

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados e usam uma forma narrativa para descrevê-lo (Tuckman, 2005). Obtém-se, dessa forma, um tipo de investigação descritiva, em que a análise dos dados se faz indutivamente e os significados são de importância fulcral nessa mesma análise. Por seu turno, a investigação qualitativa implica um papel bastante activo por parte do investigador que se introduz “(...) no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta



conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (Bogdan e Biklen, 1994:16).

No que concerne a modalidade de investigação, a escolha incidiu sobre o Estudo de Caso, uma vez que não se pretende fazer uma investigação sobre uma amostra da população, com pretensões a generalização (Castro, 1995, p.152), mas antes “estudar algo particular que tenha um valor em si mesmo” o que, como referem Ludke & André (1986, p.17) pode “assumir, em Educação, um carácter qualitativo e/ou quantitativo”. O estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, cit. por Bogdan & Biklen, 1994, p. 89). Caracteriza-se fundamentalmente por ser:

(...) particular – porque focaliza um determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno; descritivo – porque o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado; heurístico – porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado; indutivo – porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo; holístico – porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dada uma maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação” (Carmo e Ferreira, 1998:217).

Também M. Ludke e M. André (in Quintela, 1994) sublinham que o estudo de caso visa a descoberta, utiliza um plano de trabalho dinâmico e ajustável ao longo do processo de investigação, visa a interpretação do fenómeno no seu contexto, procura retratar a realidade de forma profunda e abrangente recorrendo a várias fontes de informação, procura salientar os diferentes pontos de vista dentro da organização visto que a realidade integra sempre uma dimensão contraditória e dialéctica.

Por outro lado, Afonso (2005) considera que a caracterização de uma pesquisa como o estudo de caso depende, fundamentalmente, da natureza do seu objecto e não da opção metodológica. Assim, esta modalidade de investigação define-se essencialmente pelo estudo de um objecto específico e único.

O estudo de caso representa um método de investigação valioso, sobretudo porque se baseia numa exploração intensiva de um objecto de estudo bem definido, e propõe compreender simultaneamente a singularidade e a globalidade do caso.

### **3.2. Técnicas de investigação e instrumentos de pesquisa utilizados:**

#### **A entrevista**

Pelas suas características, o método de entrevista é indicado na recolha de dados em investigação qualitativa, especialmente quando o objectivo da investigação é obter respostas a questões que exigem a descrição e compreensão de determinados (s) aspectos (s) do tema em investigação.

A entrevista é uma técnica de recolha de informação que consiste numa interacção verbal, implicando, portanto, um contacto directo entre entrevistador e entrevistado. Permite a recolha de dados em profundidade, mas requer, por outro lado, tempo e conhecimentos substanciais sobre a matéria por parte de quem investiga. A sua preparação é uma das etapas mais importantes da pesquisa que exige, por esse motivo, alguns cuidados (Carmo e Ferreira, 1998).

Entre esses aspectos relevantes a ter em conta, destacam-se o planeamento (que deve ter em vista os objectivos a alcançar); a escolha do entrevistado; a sua disponibilidade em conceder a entrevista, que deverá ser marcada com antecedência; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado a confidencialidade das respostas e da sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o guião com as questões importantes.

O entrevistado é contactado pelo investigador antecipadamente e é-lhe explicado genericamente o propósito da conversa, bem como os procedimentos a seguir. Obtida a concordância do entrevistado, este é contactado novamente, num momento posterior, para formalizar a proposta de entrevista, tendo sido acordado verbalmente um contrato sobre a sua realização, no qual foram estabelecidos os seguintes procedimentos:

a) Garantia de anonimato da fonte de informação.

b) Gravação da entrevista.

c) Transcrição da entrevista para suporte informático e devolução do texto para leitura, por parte do entrevistado, para verificação da veracidade e da não deturpação do que foi dito, com possibilidade de reformulação posterior.

Na elaboração das questões, a fase do processo de investigação que mais determina o grau de cumprimento dos objectivos a que se propõe o investigador, é particularmente relevante a forma como são formuladas as perguntas, que devem contemplar um equilíbrio entre a sequência do pensamento do entrevistado e o fio condutor dos objectivos do investigador (Bourdieu, 1998).

Por outro lado, é um pressuposto da investigação qualitativa que “quando o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiado rígida, quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais ... a entrevista ultrapassa o seu âmbito qualitativo” (Bogdan e Biklen, 1994:135). É desejável, pois, que as questões colocadas permitam “um grau de liberdade e de adaptabilidade na recolha de informação junto do entrevistado.” (Carmo e Ferreira, 1998:167).

No que concerne o método de realização da entrevista, Bourdieu (1998) defende que este não seja marcado pela rigidez, isto é, por uma aplicação inflexível e estanque das características de cada tipologia de entrevista, mas sim pelo rigor. Neste rigor estão implicados aspectos importantes e fundamentais à obtenção de uma boa entrevista. Desde logo, a escolha dos entrevistados, que deverão ter um grau de familiaridade com o investigador, uma garantia de que estarão mais à vontade para colaborar nas respostas às questões colocadas.

Sobre esta matéria, o autor é de opinião de que o entrevistador deve falar a mesma língua que o entrevistado e, nessa ordem de ideias, deve abdicar momentaneamente do seu capital cultural, sob pena de causar constrangimentos a quem entrevista. Por outras palavras, o pesquisador deve fazer tudo para diminuir a violência simbólica que é exercida através dele mesmo (Bourdieu, 1998), pelo que a entrevista deve proporcionar bem-estar ao entrevistado, para que ele possa falar sem constrangimentos acerca das questões colocadas, uma questão que não é de somenos importância quando a entrevista é conduzida por uma professora a alunos do estabelecimento de ensino onde exerce funções, como é o caso deste trabalho de investigação.

Não obstante, é necessário sublinhar que todos os esforços serão envidados para que os sujeitos participantes sintam o máximo conforto, o que será concretizado numa explicitação aprofundada dos objectivos a atingir com este trabalho, assim como acerca da importância do contributo de cada um para a realização desses mesmos objectivos. É fundamental que os alunos se sintam à vontade para falar sobre os assuntos sobre os quais são questionados, de modo a obter respostas verdadeiras e francas.

Para melhor explicitar a opção a que recorri nesta investigação, a entrevista semi-estruturada, é necessário apontar as vantagens que apresenta este formato. A entrevista semi-estruturada permite um equilíbrio entre perguntas abertas e perguntas fechadas, possibilitando ao entrevistador “uma amplitude de temas considerável” (Bogdan e Biklen, 1994:135), e admite que o entrevistado exprima as suas ideias e opiniões em liberdade sem que, no entanto, os temas centrais fiquem por abordar. Por

outro lado, convém que haja possibilidade de comparar os seus resultados (através de uma análise de conteúdo) a outras opiniões. E a entrevista semi-estruturada permite uma recolha de dados comparativa: “Nas entrevistas semi-estruturadas, fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos...” (Bogdan e Biklen, p. 135).

As entrevistas semi-estruturadas, como refere Afonso (2005, p. 99), “em geral, são conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão da entrevista”. Embora o guião contenha algumas perguntas fechadas, a flexibilização da sua sequência e do léxico utilizado permite um ajustamento das questões em função do entrevistado, que durante a entrevista tem alguma liberdade de intervenção.

### **Análise documental**

A análise documental foi outro dos métodos de investigação escolhidos para a realização do presente estudo, de forma a tornar possível a recolha de informações complementares, e imprescindíveis à compreensão global do contexto em análise. Assim, foram consultados documentos do Agrupamento de Escolas, tais como, o seu Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Agrupamento, relatórios finais dos Cursos de Educação e Formação que até este ano funcionaram neste estabelecimento de ensino, e registos constantes dos Projectos Curriculares de Turma (registos de ocorrência, processos disciplinares, pautas de final de ano e actas de Conselho de Turma) assim como dados quantitativos fornecidos pelos serviços administrativos, respeitantes aos discentes destes mesmos cursos.

### **3.3. Validade e Fiabilidade do Estudo**

Como na introdução deste trabalho se referiu, na explicitação das limitações que poderão ser apontadas a este estudo, encontra-se a subjectividade teoricamente implícita na obtenção de dados fiáveis e válidos, muito embora não seja professora dos alunos participantes nesta investigação. Contudo, e por ser esta uma preocupação a ter permanentemente em conta durante o processo de recolha de dados, a isenção é um compromisso assumido por mim, uma atitude indissociável do cumprimento dos objectivos propostos e da ética inerente à própria investigação.

Poderá ser motivo de objecção o facto de a recolha de dados através de entrevistas individuais ser considerada insuficiente para o reconhecimento da validade

deste mesmo estudo. Não obstante, e à luz dos objectivos mais alargados que se pretende atingir, numa fase posterior à apresentação dos resultados desta investigação, defendo que valerá a pena o risco corrido. Se o objectivo geral é conhecer o ponto de vista dos alunos de CEF num Agrupamento de Escolas do Concelho de Oliveira do Hospital, com vista à realização de um plano de melhoria da cultura de escola (através da criação de dinâmicas para a criação de uma escola inclusiva) e das práticas de sala de aula, considero que o questionamento aos alunos se assume como uma estratégia metodológica de grande valor, quer na identificação de barreiras à cultura de participação, quer na definição de planos de acção.

Concretamente, em resultado do processo que envolveu as entrevistas, os testemunhos dos alunos constituíram um recurso importante na reflexão sobre o funcionamento destes Cursos, e sobretudo, abriu novas pistas sobre as formas de os adequar à sua diversidade, por um lado, e possibilitou a confirmação do (bom) trabalho que já tem vindo a ser realizado.

### **3.4. População em Estudo e justificação da sua escolha**

A investigação circunscreve-se às duas turmas de Cursos de Educação e Formação existentes na Escola no ano lectivo de 2009/2010. Tal como já foi referido, acrescentando ao facto de me encontrar em exercício de funções no Agrupamento em estudo, esta escolha também se explica pelo meu interesse pessoal e profissional sobre os alunos que frequentam estes mesmos cursos.

A população - alvo do estudo é constituída pelos alunos dos Cursos de “Operador de Informática” e de “Mecânica de Motociclos. Destes, foram seleccionados cinco discentes de cada curso, para que a representatividade das turmas fosse feita de modo equitativo. O critério de selecção foi inicialmente aleatório, embora tenha sido tida em conta a receptividade dos sujeitos à ideia de serem entrevistados, na sequência dos imprescindíveis esclarecimentos prestados acerca dos objectivos desta investigação. Houve ainda a preocupação de entrevistar rapazes e raparigas, muito embora não estivesse em causa uma análise das suas opiniões em função do género.

Para um melhor conhecimento do perfil académico dos alunos destes cursos foram consultados os Projectos Curriculares de Turma, de onde consta a caracterização das respectivas turmas. Sabemos, assim, que o Curso de Operadores de Informática é frequentado por sete alunos

(...) três do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idades compreendidas entre os catorze e os quinze anos. Residentes na sua maioria nas zonas limítrofes de S. Sebastião da Feira, nomeadamente: Anseriz, Lourosa, Avô, Cabeçadas, Aldeia das Dez, Vila Pouca da Beira e Travanca de Lagos. Todos os alunos utilizam o transporte escolar, à excepção de (...) que se desloca de carro, e demoram entre quinze minutos a uma hora para chegarem à Escola. (...) Somente dois alunos pretendem continuar a estudar, três tencionam estudar e trabalhar e dois não têm a mínima ideia sobre o que fazer no futuro. Na sua maioria, são alunos, oriundos de um ambiente sócio-económico e cultural baixo, com fracas aspirações sociais. (...) Todos os alunos já repetiram anos de escolaridade, havendo um elevado número de retenções no primeiro e segundo ciclo e quatro alunos repetiram o oitavo ano de escolaridade.

No que concerne o Curso de Mecânica de Motociclos, no capítulo referente à “caracterização da turma” (elaborada a partir da análise de uma ficha de carácter socioeconómico preenchida pelos alunos no início do ano e de dados constantes dos seus processos individuais), o seu Projecto Curricular informa que esta é constituída por nove rapazes, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, e que tal como os seus colegas do Curso de Operador de Informática, são oriundos de localidades próximas da Escola (Penalva de Alva, Avô, Aldeia das Dez, S. Paio de Gramaços, Oliveira do Hospital). Um outro elemento em comum é o facto de já apresentarem retenções em vários

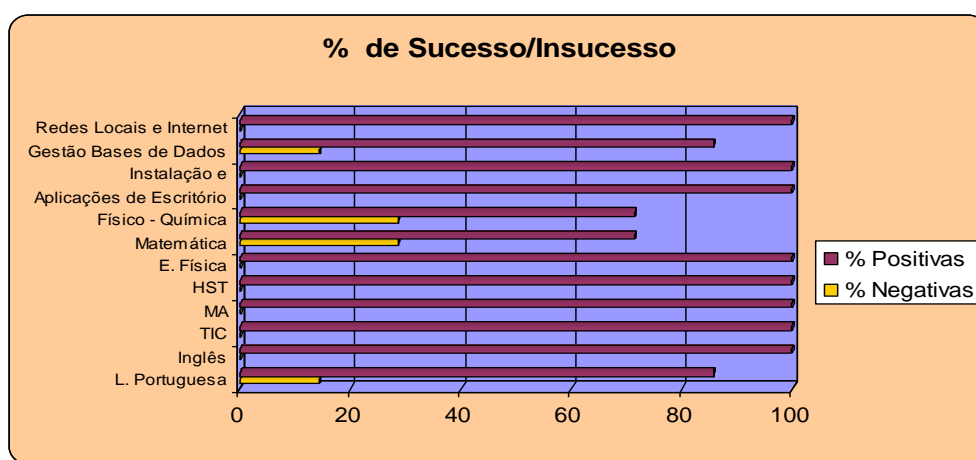
(...) anos de escolaridade, havendo um grande número de repetências no primeiro e segundo ciclo. Os alunos referiram como disciplinas preferidas, maioritariamente, Educação Física e como disciplinas com mais dificuldades Matemática e Inglês. Depois de concluírem o 9º ano seis alunos pretendem ingressar no mundo de trabalho e quatro não sabem o que fazer. (...) Sete alunos da turma têm auxílios económicos, havendo cinco alunos com o escalão A (..) dois com escalão B.

Considerou-se ainda relevante uma análise dos seus resultados escolares, pelo que se apresenta o levantamento dos resultados obtidos pelas duas turmas no final do ano lectivo de 2009/2010, que foi possível recolher a partir da apreciação dos respectivos relatórios de final de ano, elaborados pela Coordenadora e Directoras de Turma dos Cursos. No respeitante aos níveis atribuídos em cada curso por disciplina, média obtida e percentagem de níveis positivos e negativos por disciplina, os dados são os seguintes:

Disciplina	Níveis					Total	Média	% Níveis Negativos	% Níveis Positivos
	1	2	3	4	5				
Língua Portuguesa	0	1	6	0	0	7	2,9	14,3%	85,7%
Inglês	0	0	7	0	0	7	3,0	0%	100%
Tecnologias da Informação e Comunicação	0	0	2	5	0	7	3,7	0%	100%
Mundo Actual	0	0	3	4	0	7	3,6	0%	100%
Higiene e Segurança no Trabalho	0	0	3	4	0	7	3,6	0%	100%
Educação Física	0	0	2	2	3	7	4,1	0%	100%
Matemática	0	2	3	1	1	7	3,1	28,6%	71,4%
Físico - Química	0	2	3	2	0	7	3,0	28,6%	71,4%
Aplicações de Escritório	0	0	5	2	0	7	3,3	0%	100%
Instalação e Manutenção de Computadores	0	0	3	3	1	7	3,7	0%	100%
Gestão Bases de Dados	0	1	5	1	0	7	4,7	14,3%	85,7%
Redes Locais e Internet	0	0	6	1	0	7	3,1	0%	100%
<b>Global</b>							<b>3,48</b>		

**Quadro 4.** Níveis obtidos pelos alunos por disciplina do Curso de Educação e Formação – Operador de Informática

Numa análise do aproveitamento dos discentes por componente, constata-se que apenas um aluno obteve um nível inferior a três na sociocultural (na disciplina de Língua Portuguesa); no domínio científico há maior insucesso, com dois alunos a terminarem o ano lectivo com nível inferior a três nas disciplinas de Matemática e Físico-Química. Na componente tecnológica, há apenas a registar um aluno com nível inferior a três na disciplina de Gestão de Bases de Dados. De um modo geral, os resultados obtidos são bastante satisfatórios, dado que a média global é 3,48.



**Gráfico 1.** Percentagens de sucesso/insucesso a cada disciplina do CEF de Operador de Informática

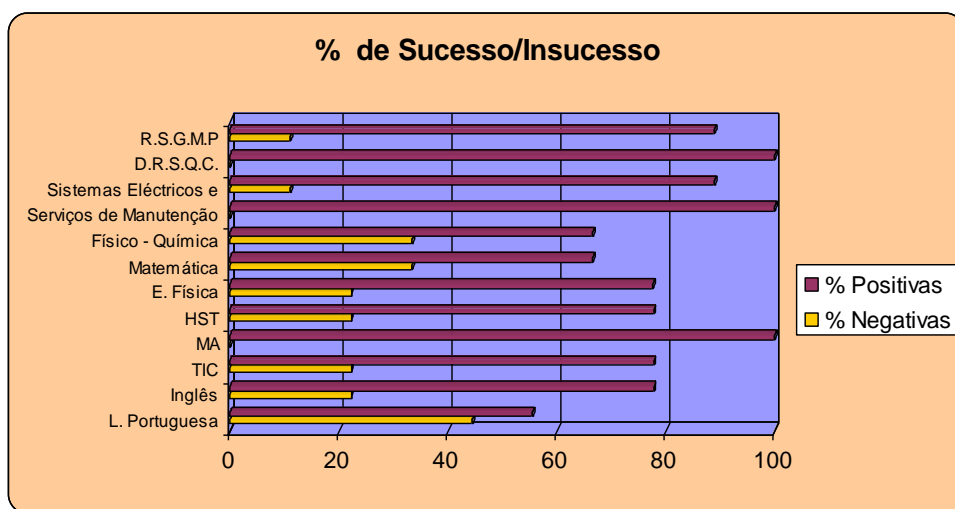
Neste mesmo quadro há oito disciplinas que se destacam por apresentarem cem por cento de sucesso. As que têm menor percentagem de classificações positivas são a Matemática e a Físico – Química, com 71,4% de sucesso, mas ainda assim com resultados que podem ser considerados satisfatórios por se encontrarem bastante acima da fasquia dos cinquenta por cento.

Disciplina	Níveis					Total	Média	% Negativas	% Positivas
	1	2	3	4	5				
Língua Portuguesa	0	4	5	0	0	9	2,6	44,4%	55,6%
Inglês	0	2	7	0	0	9	2,8	22,2%	77,8%
Tecnologias da Informação e Comunicação	0	2	7	0	0	9	2,8	22,2%	77,8%
Mundo Actual	0	0	9	0	0	9	3,0	0%	100%
Higiene e Segurança no Trabalho	0	2	4	3	0	9	3,1	22,2%	77,8%
Educação Física	1	1	0	5	2	9	3,7	22,2%	77,7%
Matemática	0	3	4	2	0	9	2,9	33,3%	66,7%
Físico - Química	0	3	6	0	0	9	2,7	33,3%	66,7%
Serviços de Manutenção	0	0	6	3	0	9	3,3	0%	100%
Sistemas Eléctricos e Electrónicos	0	1	7	1	0	9	3,0	11,1%	88,9%
D.R.S.Q.C.	0	0	6	3	0	9	3,3	0%	100%
R.S.G.M.P	0	1	8	0	0	9	2,8	11,1%	88,9%
<b>Global</b>							<b>3,0</b>		

**Quadro 5.** Níveis obtidos pelos alunos por disciplina do Curso de Educação e Formação de Mecânico de Motociclos

Ao observar o aproveitamento da turma de Mecânica de Motociclos por componentes, conclui-se que vários estudantes obtiveram nível inferior a três no domínio sociocultural: quatro alunos a Língua Portuguesa, dois a Inglês, dois a TIC, dois a Higiene e Segurança no Trabalho e dois a Educação Física; na componente científica há a registar três alunos com nível dois em cada uma das disciplinas que a integram (Matemática e Físico-Química), e na componente tecnológica há dois alunos com nível inferior a três. A média de cada disciplina varia entre 2,6 e 3,7, sendo a média global aproximadamente 3,0.





**Gráfico 2.** Percentagens de sucesso/insucesso a cada disciplina

Por outro lado, há três disciplinas com 100% de classificações positivas. As que apresentam percentagem inferior de sucesso são as de Língua Portuguesa, Matemática e Físico – Química, com respectivamente percentagem 55,6% e 66,7% .

Na generalidade, como é possível ainda depreender dos dados em análise, as classificações mais positivas foram alcançadas pelo Curso de Operadores de Informática. Não obstante, os resultados são globalmente bastante satisfatórios, sobretudo tendo em conta que se trata de alunos com dificuldades de aprendizagem (a alguns foram diagnosticadas necessidades educativas especiais, como é possível constatar nos registos dos processos individuais) e com percursos pontuados por insucesso escolar.

É necessário referir que a estes resultados, substancialmente superiores àqueles obtidos por estes alunos em anos antecedentes, são a consequência de uma sistemática redefinição de estratégias, por parte dos seus Conselhos de Turma, cujas reuniões semanais foram criando a possibilidade de uma constante redefinição do currículo e a uma articulação entre as diferentes disciplinas que compõem o plano de formação desta tipologia de Cursos, um facto comprovado pela leitura das respectivas actas.

Feita a explicitação da metodologia seguida neste trabalho de investigação, em relação à natureza do estudo, às técnicas de investigação e instrumentos de pesquisa, à sua validade, assim como à caracterização da população em estudo e respectivos

critérios de escolha, o capítulo seguinte dedica-se à caracterização do contexto em estudo.



## CAPÍTULO IV

### O CONTEXTO EM ESTUDO

#### 4.1. Descrição do contexto socioeducativo da população em estudo

Os estudantes que participaram neste estudo frequentam um Agrupamento de Escolas que se situa na região interior norte do Distrito de Coimbra, e pertence ao Concelho de Oliveira de Hospital. Este é constituído por vinte e uma freguesias, pelas vilas de Avô, Lagares da Beira e Seixo da Beira, e pela cidade de Oliveira do Hospital. Encontra-se localizado no extremo Norte do distrito de Coimbra, confinando a Norte com o concelho de Seia, a Sul com o de Arganil, a Este com a Serra da Estrela e a Leste com o rio Mondego.

O concelho tem uma densidade populacional de 95 habitantes por Km<sup>2</sup> (Censos 2001), sendo a população total constituída por 22.112 habitantes, 10.652 são homens (48,17%) e 11.460 são mulheres (51,83%). De acordo com uma análise por escalões etários conclui-se que a faixa dos 0-14 anos constitui 25,48% (3.538) da população; 15-64 anos: 40,73% (13.883) e 65 ou mais: 33,79% (4.691). Adicionalmente, o sítio da internet da Câmara Municipal de Oliveira do Hospital informa que “tendencialmente, tem-se verificado um estreitamento da base da pirâmide da estrutura etária, significando um decréscimo de nascimentos, o que veio implicar um crescimento significativo da população idosa”.<sup>4</sup>

No respeitante ao contexto específico em estudo, a Escola Sede é a Escola Básica Integrada de Ponte das Três Entradas, situada na freguesia de S. Sebastião da Feira. Integram a rede escolar deste Agrupamento de Escolas as Freguesias de Aldeia das Dez (627 habitantes), Alvôco das Várzeas (366 habitantes), Avô, (633 habitantes); Lourosa (651 habitantes), Penalva de Alva (1080 habitantes); S. Gião, (574 habitantes); S. Sebastião da Feira (229 habitantes); e Vila Pouca da Beira (383 habitantes), (Censos 2001), que podem ser localizadas no mapa na zona sul do concelho de Oliveira do Hospital (mapa 1). Os estabelecimentos de ensino que constituem este Agrupamento situam-se nas localidades de Lourosa, Casal do Abade, Avô, Alvôco das Várzeas e

---

<sup>4</sup> Site da Câmara Municipal de Oliveira do Hospital, acedido em 20 Junho 2009. Informação retirada de [http://www.cmoliveiradohospital.pt/site/o\\_concelho/caracterizacao\\_demografica/caracterizacao\\_demografica\\_index.php](http://www.cmoliveiradohospital.pt/site/o_concelho/caracterizacao_demografica/caracterizacao_demografica_index.php)

Penalva de Alva. As localidades de Lourosa e Avô dispõem de Jardim de Infância e 1º Ciclo, Casal de Abade, uma sala com 1º Ciclo e as restantes apenas Jardim de Infância.



**Mapa 1.** Mapa do concelho de Oliveira do Hospital<sup>5</sup>

#### 4.1.1. Historial da Escola

De acordo com informações que constam do seu Projecto Educativo, a Escola Básica 1, 2, 3 da Ponte das Três Entradas foi homologada pela Portaria nº 1258/2002, de 12 de Setembro e foi inaugurada pelo Ministro da Educação David Justino, em 16 de Setembro de 2002, com a presença dos membros e representantes da comunidade educativa (encarregados de educação e Juntas de Freguesia) e entidades associadas ao projecto (Câmara Municipal de Oliveira do Hospital, Centro de Área Educativa e Direcção Regional de Educação do Centro). A gestão da Escola foi então assegurada por uma Comissão Instaladora.

<sup>5</sup> Mapa do concelho de Oliveira do Hospital retirado do site <http://portugal.veraki.pt/concelhos/concelhos.php?idconc=203>, acedido em Setembro 2010.

No ano lectivo de 2003/2004, o Agrupamento funcionou sob a gestão de uma Comissão Provisória, que tinha como objectivos assegurar o funcionamento do Agrupamento, elaborar o regulamento interno, e assegurar a entrada em funcionamento da Assembleia de Escola até final do ano lectivo. Por não se terem apresentado quaisquer candidatos ao órgão de gestão nessa altura, foi nomeada uma nova Comissão Provisória para o ano lectivo de 2004/05. No ano seguinte, foi constituída a Assembleia de Escola e eleito o Conselho Executivo para o triénio 2005/08.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, o mandato deste mesmo Conselho Executivo foi estendido até à eleição do Director do Agrupamento de Escolas de Vale do Alva, que ocorreu no dia 18 de Maio de 2009.

#### **4.2. Caracterização da Escola**

Do total dos trezentos e trinta e seis alunos que frequentam o Agrupamento em 2009/2010 (desde o ensino pré-escolar ao 3º Ciclo, incluindo os Cursos de Educação e Formação), 96% são de origem rural e 4% provenientes de meio urbano (da sede do concelho, Oliveira do Hospital).

Na vida dos alunos e dos respectivos agregados familiares, a ruralidade traduz-se na dificuldade ao acesso a bens e serviços (por vezes de primeira necessidade, como são os serviços de saúde), na escassa oferta de produtos culturais, como livros, eventos, e mesmo vivências que lhes permitam (re) organizar e alargar horizontes de vida e expectativas em relação ao futuro.

No plano estritamente económico, a população activa do concelho distribui-se da seguinte forma pelos diferentes sectores de actividade: primário, 8%; secundário, 35%; e terciário, 56%. Paralelamente, muitas das famílias dos alunos do Agrupamento complementam o seu parco rendimento mensal com o trabalho na agricultura tradicional, cujo produto visa fundamentalmente o auto-consumo. No site da Câmara Municipal de Oliveira do Hospital pode ler-se que “o Sector Primário tem um peso de cerca de 8% do seu total, valor superior ao da proporção de população nele empregue, o que permite estimar uma pequena dimensão das explorações agrícolas concelhias pela correlação positiva entre a dimensão das explorações e o seu número de trabalhadores”(*idem*).

Tendo em conta os dados aqui apresentados, e o seu impacto no funcionamento da Escola, é de assinalar o esforço desenvolvido no sentido de colmatar algumas carências e uma certa falta de expectativas: assim, a Biblioteca Escolar tem sido alvo de

um investimento considerável e progressivo, quer em termos de equipamento, quer em termos de fundo documental. São também frequentes as visitas de estudo que envolvem o acesso a eventos culturais (peças de teatro, exposições), desportivos (através dos grupos-equipa do Desporto Escolar), ou de interacção com o mundo do trabalho (visitas a empresas, feiras profissionais e industriais), para que os alunos percebam que há um mundo para além das paredes da Escola, e dos limites das freguesias de que são naturais.

Por outro lado, e pelas características de ordem sociológica já apontadas, é de registar as dificuldades, por parte da Escola, em mobilizar encarregados de educação que constituam uma Associação de Pais, o que constitui um *handicap* no seu funcionamento. Existem constrangimentos que explicam esta dificuldade: a desvalorização da Escola enquanto factor de desenvolvimento e de futuro na vida dos educandos, a (auto) desvalorização por parte dos encarregados de educação que frequentemente declaram a sua “incompetência” no acompanhamento dos filhos/educandos, e dificuldades de ordem social e económica que, associadas a uma rede de transportes deficitária, impedem muitas vezes a sua deslocação à Escola com a frequência desejável.

No que diz respeito a obstáculos, é de mencionar ainda um dos grandes constrangimentos do Agrupamento, relacionado com os transportes da Escola sede, da responsabilidade da autarquia de Oliveira do Hospital, cujas definições impossibilitam a implementação do determinado no Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, concretamente o prolongamento das actividades lectivas até às 17h30m. Este facto dificulta a gestão equilibrada da carga horária e condiciona a oferta de actividades extra-curriculares aos alunos, uma situação que é do conhecimento da Direcção Regional de Educação, mas que até ao presente não teve qualquer solução.

#### **4.2.1. Dimensão e condições físicas da escola**

Tal como informa o Projecto Educativo deste Agrupamento, a Escola Sede apresenta uma tipologia 18. As instalações escolares distribuem-se por quatro edifícios: dois blocos (A e B), com 864m<sup>2</sup>, nos quais se situam salas de aula, salas específicas (laboratoriais e oficinais), serviços administrativos, bufete, biblioteca, auditório; bloco C (pavilhão de desportos e sala de ginástica) e o bloco D (refeitório). Ao longo dos últimos anos, tem sido preocupação a criação de condições para que determinados espaços sejam apetrechados com equipamentos específicos. Assim, a escola possui,

além dos laboratórios de ciências naturais e física e química, duas salas com computadores, destinadas ao ensino da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); oito salas com quadros interactivos distribuídos de forma a abrangerem o maior número de áreas disciplinares e os diferentes ciclos de ensino.

Apresenta-se, em seguida, o quadro síntese que representa a caracterização dos recursos materiais do Agrupamento, e que consta do mesmo documento:

<b>Tipo de projecto</b>	• Tipologia 18
<b>Ano de construção</b>	• 2002
<b>Instalações Escolares</b>	<p>As instalações escolares distribuem-se por quatro edifícios, nomeadamente por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dois blocos, A e B, com 864m<sup>2</sup> cada, em que se situam:             <ul style="list-style-type: none"> <li>Salas de aulas;</li> <li>Salas específicas, oficinais e laboratoriais;</li> <li>Sala de TIC;</li> <li>Auditório;</li> <li>Bar;</li> <li>Centro de recursos/biblioteca;</li> <li>Serviços administrativos e de gestão;</li> <li>Salas de trabalho para docentes;</li> <li>Salas de pessoal docente e não docente e de convívio de alunos;</li> <li>Salas destinadas a atendimento de encarregados de educação;</li> <li>Instalações sanitárias para todos os utentes.</li> </ul> </li> <li>• Um bloco C, com 915 m<sup>2</sup>, destinado a instalações desportivas cobertas, com:             <ul style="list-style-type: none"> <li>Pavilhão de desportos;</li> <li>Sala de ginástica;</li> <li>Balneários/vestiários;</li> <li>Sala destinada a trabalho de professores.</li> </ul> </li> <li>• Um bloco D, com 432m<sup>2</sup>, destinado a refeitório</li> <li>• A Escola dispõe ainda de:             <ul style="list-style-type: none"> <li>Campo de jogos ao ar livre, com 1286m<sup>2</sup> e respectivos balneários;</li> <li>Recreios ao ar livre;</li> <li>Passeios cobertos, de ligação entre blocos;</li> <li>Áreas verdes.</li> </ul> </li> </ul>

#### **Quadro 6.** Recursos materiais da Escola Básica Integrada Ponte das Três Entradas

Ainda nesta matéria, tem sido dada especial ênfase à diversidade na oferta educativa que a escola foi proporcionando aos alunos, com a aquisição de equipamento de salas específicas para os Cursos de Educação e Formação. Tem havido uma preocupação constante de ir investindo em áreas prioritárias, e procedendo à sensibilização para a utilização das novas tecnologias, para facultar a todos os alunos oportunidades idênticas de acesso à educação.



#### 4.2.2. Caracterização da população discente

No respeitante à população discente, uma preocupação que se tem agravado diz respeito ao número cada vez menor de alunos. Segundo dados fornecidos pelos Serviços Administrativos da Escola, aquela diminuiu de 438 para 336 alunos, apenas no espaço de um triénio (entre 2006/07 e 2009/2010), o que em termos percentuais, corresponde a um decréscimo de 24%.

Os discentes residem, maioritariamente, na zona geográfica do Agrupamento, embora se tenha vindo a verificar que alguns alunos da sede do Concelho procuram esta escola na expectativa de uma alternativa educativa e de uma saída profissional, depois da criação dos CEF em 2004/05.

No referente às habilitações académicas dos encarregados de educação, 21,4% tem apenas o 1º ciclo, 42,6%, concluiu o 2º Ciclo, e 16,1% o 3º Ciclo. Uma percentagem muito reduzida concluiu o ensino secundário (7,4%) e 5,7% tem um diploma do ensino superior. Por outro lado, apenas 0,3% não apresenta o ensino obrigatório. É ainda de referir que 6,5% têm formação desconhecida, por falta de preenchimento de documento.

As profissões que predominam nesta população encerram, na maioria das vezes, um conjunto de actividades que não necessitam de habilitações muito elevadas. Por sua vez, os educandos são frequentemente influenciados por baixas expectativas e um baixo grau de concretização no que diz respeito ao seu desempenho escolar não perspectivando, de um modo geral, o prosseguimento de estudos com vista à frequência do ensino secundário e menos ainda do ensino superior.

Verifica-se, no final do 3º Ciclo, que uma percentagem ainda significativa dos alunos não pretende prosseguir estudos. No ano lectivo transacto, 19% não solicitaram o processo de matrícula num estabelecimento de ensino; 64,9% matricularam-se no 10ºano de escolaridade e 16,2% prosseguiram estudos em escolas profissionais (alguns no seguimento da conclusão de Cursos de Educação e Formação que frequentaram neste Agrupamento de Escolas).

Dos duzentos e vinte e quatro alunos que beneficiam de apoios socioeducativos, 49,3% estão abrangidos pelo escalão A, e 48,5% pelo escalão B, um número bastante significativo considerando o universo de discentes que frequenta este estabelecimento de ensino.

**Quadro 7.** População discente do Agrupamento de Escolas do Vale do Alva**REDE PRÉ-ESCOLAR**

JARDIM	FREGUESIA	Nº DE ALUNOS
Lourosa	Lourosa	10
Avô	Avô	9
Alvôco das Várzeas	Alvôco das Várzeas	10
Penalva de Alva	Penalva de Alva	11
<b>TOTAL</b>		<b>40</b>

**REDE 1º CEB**

ESCOLA	FREGUESIA	Nº DE ALUNOS
Avô	Avô	4
Lourosa	Lourosa	19
Casal do Abade	Lourosa	9
<b>TOTAL</b>		<b>32</b>

**ESCOLA SEDE****1º CICLO**

TURMA	Nº DE ALUNOS
1º A	19
2º B	18
3º C	21
3º/4ºD	20
1º/4ºE	17
<b>TOTAL</b>	<b>95</b>

**2º CICLO**

TURMA	Nº DE ALUNOS
5º A	17
5º B	19
6º A	22
<b>TOTAL</b>	<b>58</b>

**3º CICLO**

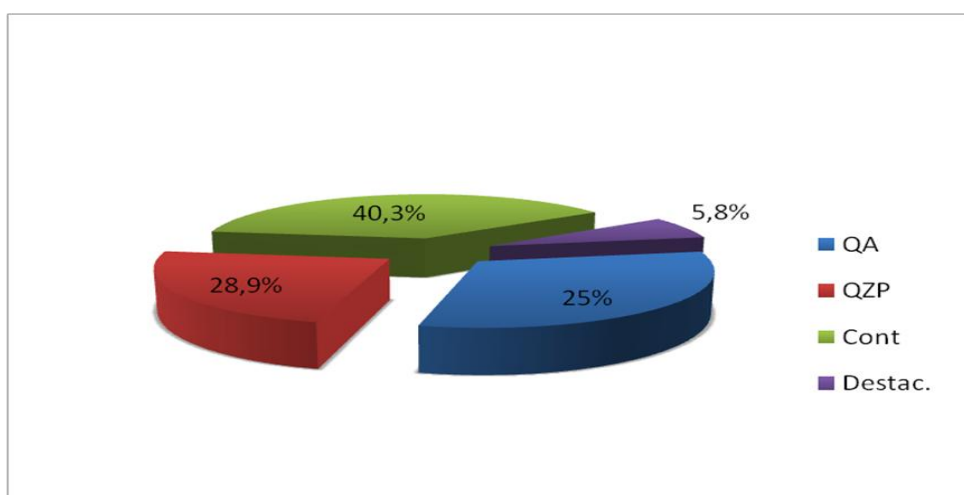
TURMA	Nº DE ALUNOS
7º A	18
7º B	19
8º A	14
8ºB	15
9ºA	15
9ºB	17
<b>TOTAL</b>	<b>95</b>

## CEF

TURMA	Nº DE ALUNOS
CEF OI	7
CEF MM	9
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>

### 4.2.3. Corpo docente

As alterações levadas a cabo no concurso de 2006/07 contribuíram bastante para uma maior estabilidade do corpo docente que até então, mudava quase na sua totalidade todos os anos lectivos. Presentemente, o Agrupamento dispõe de 52 docentes, sendo que 25% pertencem ao Quadro de Agrupamento, 28,9% ao Quadro de Zona Pedagógica, 5,8% que se encontram ao serviço da Escola por Destacamento, e 40,3% de docentes contratados, conforme é possível observar no seguinte quadro:



**Gráfico 3.** Distribuição do corpo docente do Agrupamento de Escolas do Vale do Alva

A distribuição do serviço docente, sendo uma competência da Directora, assenta em pressupostos de perfil e experiência profissional, nos normativos legais respeitantes à organização do ano lectivo, e nos critérios definidos pelo Conselho Pedagógico.

A Escola possui serviços de psicologia e orientação profissional, através de uma psicóloga a tempo parcial, e três docentes de Educação Especial (Pré, 1º, 2º e 3º ciclos).

A questão da assiduidade dos docentes não constitui actualmente nenhum impedimento grave ao normal funcionamento das actividades da escola; além de que, os

possíveis problemas que daí poderiam resultar, foram em muito atenuados pela possibilidade de permuta instituída há já três anos.

#### **4.2.4. Pessoal não docente**

O Agrupamento tem cinco assistentes técnicos (Serviços Administrativos), dezasseis assistentes operacionais; sete tarefeiras; um guarda-nocturno; a escola conta ainda com a colaboração de seis contratos de emprego-inserção, sendo que dois são cedidos pelas autarquias locais.

Os assistentes operacionais estão distribuídos por áreas físicas e/ou serviços (em média dois funcionários por pavilhão e quatro que se dividem pelos serviços de PBX, biblioteca, reprografia/ papelaria). Os níveis de assiduidade são bastante satisfatórios, pelo que as situações pontuais de faltas não inviabilizam o normal funcionamento dos serviços.

#### **4.2.5. Projecto Educativo, Projecto Curricular do Agrupamento e Projecto Curricular de Turma**

O Projecto Educativo, o Projecto Curricular e os diferentes Projectos Curriculares de Turma de uma Escola são documentos do maior relevo para um pleno entendimento não só das características próprias de cada estabelecimento de ensino (pela sua especificidade cultural, social, económica e geográfica), mas também pelo seu valor enquanto compromisso com as necessidades da comunidade educativa que se procura servir.

De acordo com o disposto no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril (ME), o Projecto Educativo é um instrumento de autonomia,

o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa (artigo 9º, alínea a).

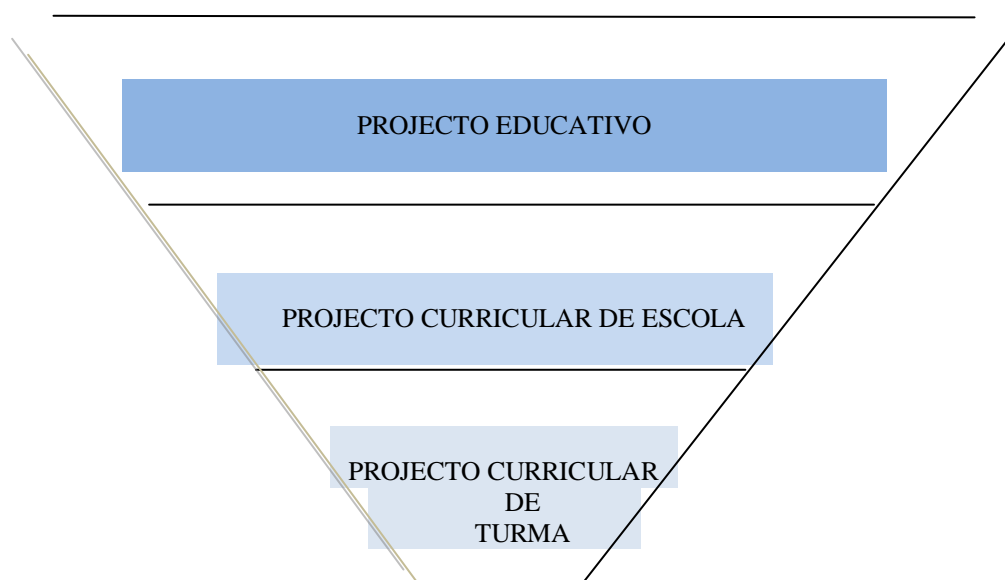
Concomitantemente, o Projecto Curricular de Escola é um documento estruturador resultante da revisão curricular do ensino básico, publicado em 1998 e, posteriormente, homologado pelo Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. Como sublinha Leite (2000),

A ideia de projecto curricular parte da crença de que uma escola de sucesso para todos e o desenvolvimento de aprendizagens significativas passam pela reconstrução do currículo nacional, de modo a ter em conta as situações e características dos contextos onde ele se vai realizar (p.5).

Tendo em conta esta necessidade de reconstruir o currículo nacional, adaptando-o ao contexto de cada escola, no quadro do desenvolvimento da sua autonomia, é elaborado o Projecto Curricular de Escola/Agrupamento por referência os princípios gerais consignados no seu Projecto Educativo. Este processo constitui o ponto de partida para o desenvolvimento das competências gerais, transversais e essenciais de cada disciplina, área disciplinar e área não disciplinar, bem como das actividades de enriquecimento curricular.

Existe ainda o Projecto Curricular de Turma (PCT) que procura aplicar, à semelhança de um esquema de pirâmide invertida, tanto o Projecto Educativo de Escola (PEE) como o Projecto Curricular de Escola (PEA), a uma turma em particular, como salienta Leite (2000),

De facto, é ao nível do P.C.T. que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos diversos professores dessa turma, por forma a romper com a mera acumulação de conhecimentos e propiciar uma visão interdisciplinar e integrada do saber (p.6).



**Quadro 8.** Esquema representativo da articulação entre o Projecto Educativo, Projecto Curricular de Agrupamento e Projecto Curricular de Turma

Muito embora ambos os Projectos Curriculares de Escola e de Turma procurem adequar o currículo nacional à especificidade da escola e dos alunos, trata-se de um nível de adequação distinto, como explica a mesma autora:

Enquanto no P.C.E. se define, em função do currículo nacional e do P.E.E., o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular (tendo por referência uma análise vertical dos programas), no P.C.T. essa definição (que tem por referência o P.C.E.) é feita para corresponder às especificidades da turma e deverá permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) que só as situações reais tornam possível concretizar (pp.6-7).

No que concerne o Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas do Vale do Alva, é indispensável atentar na sua fundamentação, para um melhor entendimento dos seus propósitos educativos. Desde logo, é dirigida a atenção para o seu mote “Educar para os valores rumo ao sucesso”, que teve por referência a ponderação dos pontos fracos e dos pontos fortes, identificados no processo de auto-avaliação da Escola, mas também em resultado da auscultação da opinião dos diferentes membros da comunidade educativa, através da aplicação de questionários.

Neste documento pode ler-se que na missão de “Educar para os valores” é inegável o papel primordial da Escola, numa altura em que a família cada vez mais delega em si esta responsabilidade. Tendo em conta que “(...) é também na Escola que os alunos passam uma parte significativa do seu tempo (comparativamente ao tempo em família), os professores e o pessoal não-docente têm não apenas a responsabilidade acrescida, mas também o dever de educar para os valores.” (p. 13). Acrescenta-se a noção de que, na execução deste Projecto, a educação para os valores é indissociável do objectivo de prosseguir “rumo ao sucesso”,

(...) decorrente do investimento de um esforço que se pretende colectivo, na concretização de uma proposta que ao “educar para os valores”, promove o sucesso académico e escolar.

É fundamental promover o sucesso, sobretudo num meio sócio-económico envolvente desfavorecido, em que as expectativas baixas em relação a um futuro de vida pessoal e profissional marcam indelevelmente os nossos alunos e que, em muitos casos, são infelizmente quase um legado familiar. Não foram, também por esse motivo, esquecidos os alunos que não se enquadram no ensino regular, por exemplo, por dificuldades de ordem cognitiva, percursos escolares marcados pelo insucesso, problemas emocionais causados por ambientes familiares desestruturados ou dificuldades de ordem socioeconómica (p.13).

Daqui se depreende uma noção de sucesso abrangente e pleno para todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou dificuldades, numa acepção de escola inclusiva, já que aqueles cujo perfil não se enquadra no ensino regular, e optam por percursos escolares alternativos como os CEF, são também objecto de preocupação por parte da escola.

Indissociável do sucesso é, como foi referido, a importância da educação para os valores, que tem lugar “em todos os momentos (formais e informais) de aprendizagem”. Aqui são enunciados aqueles para os quais se ambiciona sensibilizar toda a comunidade: respeito pelo próximo; respeito pelas regras de educação ambiental; empreendedorismo; autonomia; capacidade de iniciativa; participação activa na vida da escola; valorização do estudo; valorização da Escola como indispensável ao alcançar de um futuro profissional.

Os objectivos gerais definidos com o intuito de concretizar a missão de “Educar para os valores, rumo ao sucesso”, são os seguintes:

1. Promover uma cultura organizacional geradora de dinâmicas que fomentem o sucesso escolar e o sucesso académico.
2. Fomentar na comunidade a educação para a cidadania, valorizando a componente ambiental e cultural.
3. Intensificar e diversificar a participação de pais e encarregados de educação na vida da escola.
4. Encarar a Escola como pólo de desenvolvimento da comunidade.

Neste ponto torna-se indispensável a análise dos aspectos que se referem concretamente aos Cursos de Educação e Formação. Na definição dos seus objectivos específicos e formas de operacionalização, para cumprir os objectivos gerais acima enunciados, o Projecto Educativo define para a concretização do primeiro (“promover uma cultura organizacional geradora de dinâmicas que fomentem o sucesso escolar e o sucesso académico”), o objectivo específico de “investir na implementação de percursos educativos diversificados”, prevendo para esse efeito a “auscultação dos alunos de forma a promover a criação de novos Cursos de Educação e Formação que dêem resposta às suas expectativas com vista à prevenção de situações de abandono escolar” (p.15).

Por outro lado, no Projecto Curricular do Agrupamento, é possível observar que para os alunos dos Cursos de Educação e Formação foram definidos critérios de avaliação diferentes daqueles estabelecidos para os que frequentam o ensino regular no

3º Ciclo do Ensino Básico. Este documento refere, em alusão ao Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de Janeiro (ME), que “a avaliação deve ser perspectivada como um elemento integrante e regulador da prática educativa” (p.48), e considerada nas suas três vertentes: diagnóstica (“conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma”), formativa (“a principal modalidade de avaliação e assume um carácter contínuo e sistemático, visando a regulação do ensino e da aprendizagem”) e sumativa (“formaliza-se no final de cada período, de cada ano lectivo e de cada ciclo e conduz à atribuição de uma classificação, numa escala de níveis de 1 a 5, em todas as disciplinas”).

No respeitante aos critérios de avaliação propriamente ditos, as aprendizagens e competências a avaliar estão organizadas em dois domínios: um não cognitivo, designado por “comportamentos, atitudes e valores” (no qual são avaliados os parâmetros de assiduidade e pontualidade, autonomia, responsabilidade, empenhamento e comportamento), e um cognitivo, em que se incluem os “conhecimentos, capacidades, competências e destrezas”.

A percentagem da avaliação a atribuir ao domínio “comportamentos, atitudes e valores” é de vinte e cinco por cento para o 3º Ciclo (ensino regular) e trinta e cinco por cento para os CEF; no domínio cognitivo, a ponderação é de setenta e cinco por cento para o 3º ciclo (ensino regular) e sessenta e cinco por cento para os CEF. Esta diferenciação implica o reconhecimento da especificidade destes cursos, e a necessidade de dar uma resposta distinta a alunos que têm percursos escolares diferentes, e que por esse motivo também têm direito a um currículo ajustado e flexível.

Ao atribuir uma percentagem menor do que aquela conferida ao ensino regular na avaliação de aprendizagens de teor mais académico, e valorizando comparativamente a componente de atitudes e valores, fica claro que estes alunos, como atrás foi referido, são menos penalizados pelo mesmo sistema educativo já que, em anos anteriores os seus percursos foram sendo pontuados pelo insucesso escolar, traduzido nas múltiplas retenções que apresentam no seu historial.

O Despacho-Conjunto nº453/04, de 27 de Julho (que regulamenta os Cursos de Educação e Formação) refere no artigo 13º, a propósito da avaliação:

A avaliação é contínua e reveste um carácter regulador, proporcionando um reajustamento do processo ensino-aprendizagem e o estabelecimento de um plano de recuperação que permita a apropriação pelos alunos/formandos de métodos de estudo e de trabalho e proporcione o desenvolvimento das atitudes e de capacidades que favoreçam uma maior autonomia na realização das aprendizagens.

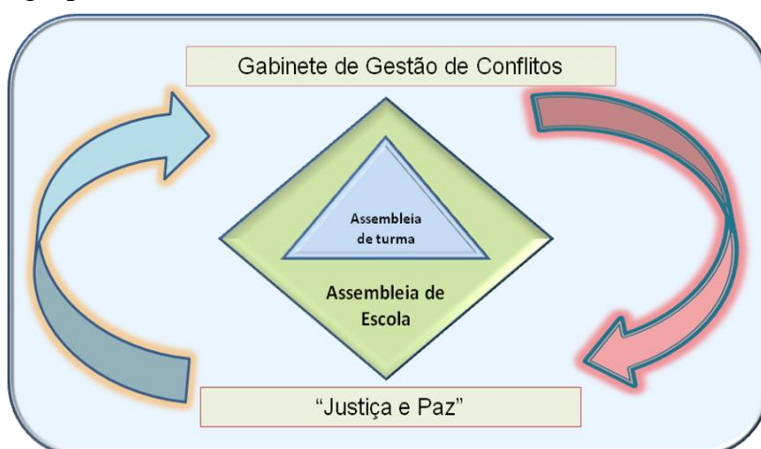


Trata-se, em suma, de actuar em conformidade com os princípios orientadores desta tipologia de Cursos, que apontam claramente para a importância de prevenir e combater o abandono escolar, no qual o insucesso desempenha um papel relevante, como atrás foi salientado.

O impacto desta medida de atribuir critérios de avaliação específicos para os alunos de CEF foi notório no final do ano lectivo, como foi possível constatar, neste trabalho de investigação, na análise dos resultados obtidos às diferentes disciplinas dos dois cursos.

Para concretizar o objectivo de “fomentar na comunidade a educação para a cidadania, valorizando a componente ambiental e cultural”, a Escola desenvolve projectos de natureza ambiental (no âmbito do programa Eco-Escola e PROSEPE), mas também criou uma resposta a problemas de ordem disciplinar e de dificuldades relacionais entre alunos de diferentes turmas e anos de escolaridade, entre os quais se encontram alguns alunos dos CEF, e que procuram ir além da aplicação de processos disciplinares face a atitudes ou comportamentos disruptivos. Nesta ordem de ideias, foi implementado um Projecto de Mediação de Conflitos, ao qual foi dada a designação de “Justiça e Paz”.

Numa breve descrição, trata-se de um projecto que compreende três vertentes distintas que funcionam na sala de aula (pela realização de Assembleias de Turma), num gabinete de apoio ao aluno (Gabinete Justiça e Paz), dinamizado por docentes e alunos, e ao nível global da Escola, com a representação dos Delegados de Turma dos 2º e 3º Ciclos no espaço “Assembleia de Escola”, onde discutem mensalmente as suas preocupações e de cujas deliberações resulta uma acta que é posteriormente entregue à Direcção do Agrupamento.



**Quadro 9.** Esquema representativo das componentes do projecto “Justiça e Paz”

Os alunos dos Cursos de Educação são também abrangidos pelas actividades dinamizadas no âmbito deste projecto, muito embora o desenho curricular destes Cursos não tenha previsto a inclusão de uma área curricular equivalente à da Formação Cívica (tal como sucede no ensino regular), e apesar dos horários compactos (por razões de limitações da rede escolar de transportes que impõem um horário restrito de funcionamento à Escola), que dificultam a realização de actividades extra-curriculares.

No caso concreto do Curso de Mecânica de Motociclos, a organização regular de Assembleias de Turma pela Directora de Turma (em coincidência com o horário da sua disciplina, Matemática) e a participação do Delegado de Turma nas sessões mensais da Assembleia de Escola, constam do respectivo Projecto Curricular da Turma como uma estratégia para diminuir a incidência de relatórios de ocorrência e de processos disciplinares (dos dez processos disciplinares instaurados a alunos do Agrupamento no ano lectivo de 2009/10, sete foram aplicados a estudantes do Curso de Mecânica de Motociclos), como conclui a sua Directora de Turma na reflexão que registou no Projecto Curricular da Turma: “ na minha opinião, foi benéfico uma vez que nessas aulas os alunos aprenderam a conversar ordeira e civilizadamente”.

É aliás nos Projectos Curriculares de Turma que é possível conhecer em maior profundidade não apenas os alunos, mas também as respostas educativas elaboradas de acordo com as finalidades, quer do Projecto Educativo, quer do Projecto Curricular do Agrupamento. O Projecto Curricular de Turma é um documento em progresso, construído ao longo do ano pelo seu Conselho de Turma que, semanalmente procura reforçar estratégias e criar soluções para os problemas que vão surgindo, como se lê nas conclusões do relatório final de Coordenação dos Cursos do ano lectivo de 2009/10:

Nas reuniões semanais debateram-se questões pedagógicas e disciplinares, em particular estratégias e recursos de ensino, adequação de processos e de procedimentos, visando a recuperação, consolidação e aprofundamento dos conhecimentos, sendo o sucesso pessoal e escolar dos alunos e a aquisição de uma formação consistente e significativa a questão central de toda a acção educativa. (p.1)

Incluem-se neste documento informações relativas à caracterização da turma, às finalidades do Projecto, ao seu corpo docente, informações relevantes sobre os alunos, as regras de sala de aula e da escola, o plano anual de actividades da turma, os critérios de avaliação, as competências essenciais a desenvolver ao longo do ano, os pontos fortes e fracos da turma, dificuldades de aprendizagem e estratégias de remediação, a

articulação dos conteúdos disciplinares, as actas de conselho de turma e as propostas de níveis às diferentes disciplinas.

A título de exemplo de algumas actividades e projectos dinamizados pela turma de Mecânica de Motociclos no âmbito do seu Projecto Curricular, enunciam-se as que foram pensadas pelo seu Conselho de Turma, como resposta às dificuldades identificadas a nível comportamental e relacional: acompanhamento da turma numa aula semanal de quarenta e cinco minutos por técnicas do Projecto AGIR (Antecipar para garantir: intervir para reparar – uma associação parceira da Escola que acompanha famílias e alunos em risco); acompanhamento de alguns alunos pela Psicóloga da Escola; participação no Projecto de Mediação Escolar, através da dinamização de Assembleias de Turma, na presença da Directora de Turma; criação de uma grelha de registo de comportamentos e atribuição de uma gratificação aos alunos que atinjam 40 pontos semanais; sessões de sensibilização sobre *Bullying*, Violência Doméstica e Direitos Humanos com o Projecto “Expandir Oportunidades”, dinamizado pela Associação de Desenvolvimento Integrado da Beira Serra (ADIBER); acção de sensibilização sobre a prevenção e o consumo de drogas (legais e ilegais), dinamizada por um responsável do Instituto da Droga e Toxicodependência.

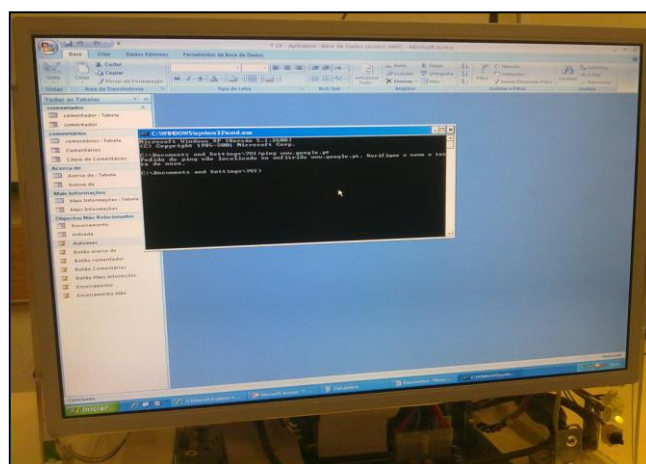
O Plano de Actividades da Turma, um documento que consta do seu Projecto Curricular, é um indicador do grau de envolvimento dos alunos destes Cursos na vida da Escola. O Plano de Actividades da Turma de Mecânica de Motociclos (Anexo I), que apresenta as actividades programadas para a turma e realizadas ao longo do ano é um exemplo de como o Plano de Actividades do Agrupamento inclui os alunos de CEF.

Por outro lado, os respectivos Conselhos de Turma organizaram actividades e projectos que foram pensados exclusivamente para estes alunos, e que estão relacionados com a componente tecnológica de cada Curso. Assim, e a título exemplificativo, cada uma das turmas desenvolveu um projecto no âmbito das disciplinas da componente tecnológica: os alunos de Informática montaram um computador e elaboraram uma base de dados, num projecto que foi concretizado em diferentes fases e implicou diferentes disciplinas: Língua Portuguesa, Inglês, TIC, Instalação e Manutenção de Computadores e Gestão de Bases de Dados.

Sob a orientação dos seus docentes, os formandos elaboraram cartazes de divulgação e dirigiram convites extensivos a toda a Comunidade Educativa; produziram um blogue onde descreveram todas as etapas de evolução do projecto; criaram um e-

mail de contacto para que pudessem receber sugestões e/ou comentários ao seu trabalho; e elaboraram uma apresentação *powerpoint* para a divulgação do trabalho final.

O projecto, baptizado pelos alunos de 7OI (pelo facto de a turma ter sete alunos e o curso se designar “Operador de Informática”) permitiu que fossem colocados ao seu serviço conhecimentos de ordem prática (foi necessário montar todos os componentes do computador), mas também teórica, já que este foi desenvolvido ao nível do *software* (foto 1). Para que o computador pudesse ser devidamente apreciado pela comunidade escolar, foi construída uma torre de acrílico, de modo a que todos os seus componentes ficassem visíveis (fotos 2 e 3).



**Foto 1.** A base de dados elaborada pelo Curso de Operador de Informática



**Fotos 2 e 3.** Computador construído pelo Curso de Operador de Informática

O CEF de Mecânica optou por desenvolver um projecto que implicou a execução de um painel com cablagens e componentes eléctricos retirados de diversas motos, já sem possibilidade de (re) utilização, para montar uma instalação eléctrica completa. O principal objectivo deste painel foi tornar mais fácil para os alunos a compreensão do modo como todos os equipamentos eléctricos, controladores e interruptores estão ligados entre si, bem como a forma como se produz a corrente eléctrica.



**Fotos 4 e 5.** Projecto elaborado pelos formandos do CEF de Mecânica de Motociclos

Da análise do Projecto Educativo do Agrupamento, do Projecto Curricular do Agrupamento, e respectivos Projectos Curriculares de Turma conclui-se que é dada uma atenção específica aos alunos dos CEF, concretizada nos exemplos apresentados, pelo que é também possível inferir que a resposta educativa dada pela Escola a estes alunos é adequada e visa, por um lado, a sua inclusão na sua orgânica, e por outro, se preocupa com o seu desenvolvimento integral.

Para melhor ser compreendido o investimento feito pelo Agrupamento nesta tipologia de formação, vale a pena recuar ao seu início e proceder ao historial do trabalho já desenvolvido até ao presente, assunto que é abordado no próximo subcapítulo.

#### 4. 3. Historial dos CEF no Agrupamento de Escolas do Vale do Alva

O Agrupamento de Escolas do Vale do Alva lançou a oferta educativa de Cursos de Educação e Formação no ano lectivo de 2005-06. Desde então, para além dos dois Cursos que abriram este ano lectivo (com um total de 16 alunos), já funcionaram na Escola quatro CEF, todos de tipo II nível 2, frequentados por um total de 53 alunos, distribuídos da seguinte forma:

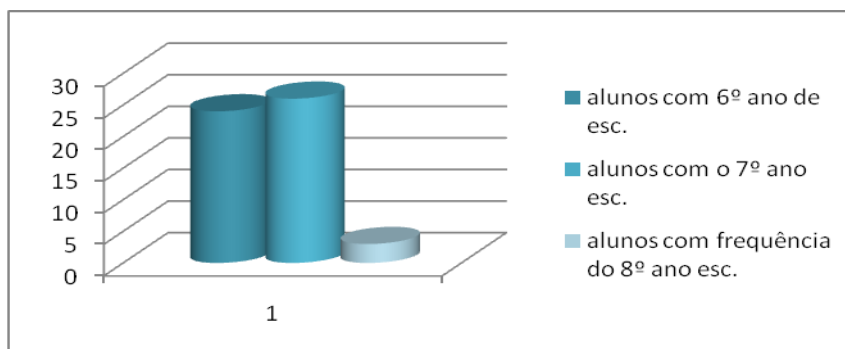
Um Curso de Mecânica de Motociclos, com uma turma constituída por catorze alunos, todos rapazes (com idades entre os 14 e os 18 anos); um Curso de Operadores de Informática, com 19 alunos – catorze rapazes e cinco raparigas – (entre os 14 e os 19 anos); um Curso de Electromecânica de Electrodomésticos, com onze alunos, todos rapazes, (entre os 15 e os 21 anos) e um Curso de Cuidados e Estética de Corpo e Rosto, frequentado por nove raparigas (14 e os 16 anos), tal como se observa no quadro síntese que abaixo se apresenta:

Ano lectivo	Designação dos Cursos	Nº de alunos matriculados	Rapazes	Raparigas	a)	b)	c)
2005-07	Mecânica de Motociclos	14	14	-----	12	----	2
2006/08	Operador de Informática	19	15	4	18	1	----
2007/09	Electromecânica de Electrodomésticos	11	11	-----	9	----	2
	Cuidados e Estética	9	-----	9	9	----	----
	Total	53	40	13	48	1	4

Legenda das alíneas:  
a) Alunos que concluíram o 3º Ciclo e obtiveram qualificação profissional.  
b) Alunos que concluíram o 3º Ciclo mas que não obtiveram certificado de qualificação profissional.  
c) Alunos excluídos ou não aprovados.

**Quadro 10 . CEF 2005/06 – 2008/09 e respectivo número de alunos**

Na sequência do levantamento de dados junto dos Serviços Administrativos do Agrupamento constata-se, relativamente às habilitações académicas dos alunos, que ingressaram nestes Cursos vinte e quatro discentes com o 6º ano concluído, vinte e seis com o 7º ano e três com a frequência do 8º ano de escolaridade (gráfico 4).



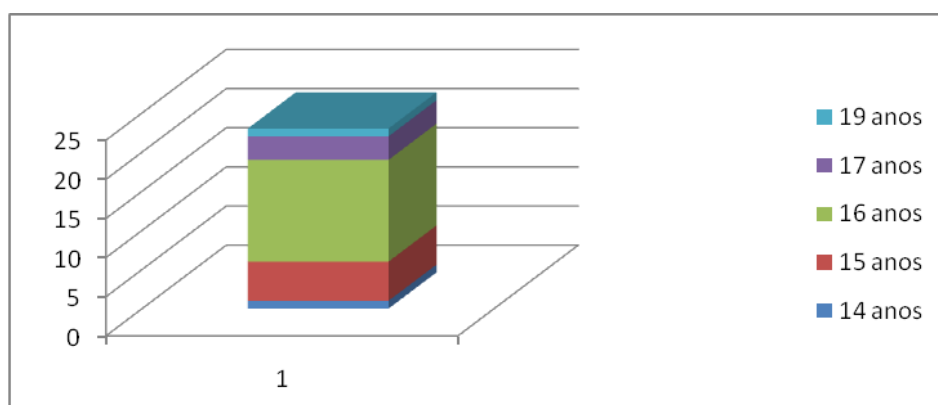
**Gráfico 4.** Número de alunos que ingressaram nos CEF e respectiva escolaridade

O seu ingresso nestes cursos permitiu a conclusão do 3º Ciclo do Ensino Básico em apenas dois anos, possibilitando a recuperação de tempo perdido, sobretudo para os jovens que os principiaram apenas com o 6º ano de escolaridade concluído.

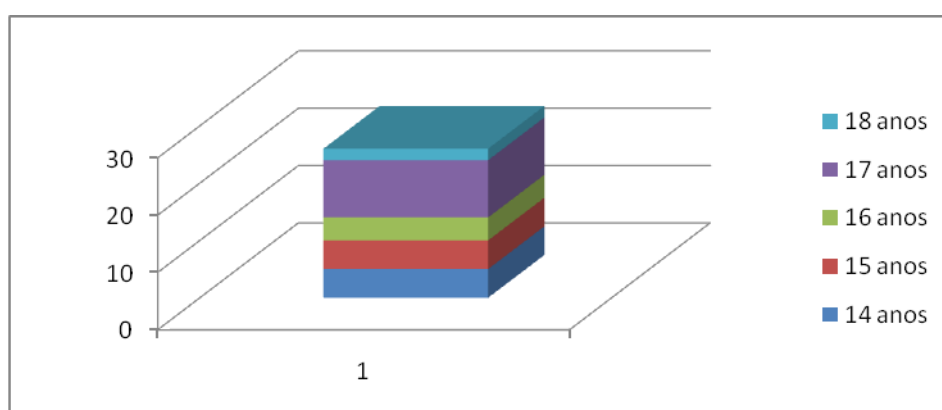
Em resultado da recolha destes dados, e com o intuito de melhor traçar um perfil destes jovens, procedeu-se um cruzamento de dados entre as suas idades e habilitações literárias à data de início do curso. Considerando que um estudante que não apresente retenções no seu percurso escolar tem uma idade compreendida entre os 11 e os 12 anos quando termina o 2º Ciclo (dependendo esta variação da idade com que ingressa no 1º Ciclo do ensino básico), verifica-se um desfasamento entre as idades destes jovens e as suas habilitações académicas, tal como é possível depreender a partir da análise do quadro 11 e dos gráficos 5, 6 e 7:

Ano de escolaridade	Número de alunos por faixa etária								Total
	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos	21 anos	
6º ano	1	6	13	3	---	1	---	---	24
7º ano	5	5	4	10	2	---	---	---	26
8º ano (frequência)	---	2	---	---	---	---	---	1	3

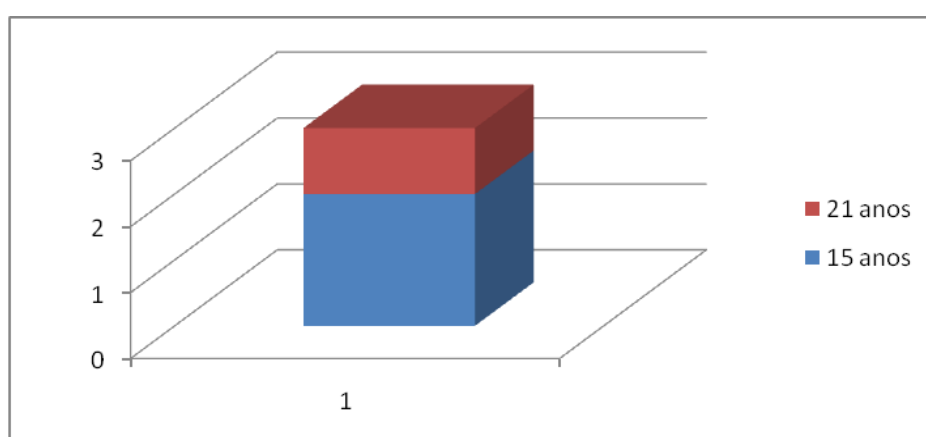
**Quadro 11.** Distribuição por faixa etária e ano de escolaridade



**Gráfico 5.** Distribuição por faixa etária dos alunos que ingressaram com 6º ano



**Gráfico 6.** Distribuição por faixa etária dos alunos que ingressaram com 7º ano



**Gráfico 7.** Distribuição por faixa etária dos alunos que ingressaram com frequência do 8º ano



Como se pode deduzir da análise dos gráficos anteriores, a idade desfasada do ano de escolaridade (em função do indicador que pode constituir um percurso escolar sem retenções e ingresso na Escola com seis/sete anos), é o elemento comum a todos os alunos que frequentaram os Cursos de Educação e Formação, sendo que a média é de 15,6. Muito embora os números se dividam quase equitativamente entre os estudantes que ingressaram num CEF com o 6º e os que o principiaram com o 7º ano de escolaridade concluído, é importante assinalar que o maior desfasamento de idade/ano escolar surge no 6º ano, o que permite concluir que os alunos que iniciaram estes Cursos com o 6º ano tinham mais retenções no seu percurso escolar, do que aqueles que os iniciaram com o 7º ano.

Nos relatórios finais de avaliação dos Cursos, como fundamentação que presidiu à criação deste tipo de oferta educativa, esteve o propósito de “combater o abandono escolar, e ao mesmo tempo estimular o sucesso dos alunos, promover a sua auto-confiança, combater o insucesso escolar e prepará-los para o exercício de uma actividade profissional de qualidade”. Considera-se assim que este género de projecto assume uma dimensão social, já que a situação que lhe deu origem extravasa o âmbito estritamente escolar, porque também está em causa o propósito de transformar estes jovens em cidadãos mais autónomos, integrados e qualificados, numa perspectiva profissional.

Neste capítulo, para uma melhor compreensão quer do objecto de investigação, quer do próprio contexto em estudo, procedeu-se, em primeiro lugar, a uma descrição do contexto geral que acolhe o Agrupamento de Escolas do Vale do Alva (a sua localização geográfica, e a explicitação de aspectos de ordem económica, demográfica e social).

Feito o enquadramento da Escola no seu meio envolvente, prosseguiu-se para uma referência a aspectos de ordem mais específica e de relação directa com o funcionamento deste estabelecimento de ensino, tais como o seu historial, a caracterização da escola nas suas diferentes vertentes: recursos humanos e materiais, e a análise dos principais documentos orientadores da gestão pedagógica da Escola (Projecto Educativo, Projecto Curricular e Projectos Curriculares de Turma).

A análise documental permitiu ainda o acesso a informação detalhada sobre o funcionamento dos CEF, e dos alunos que os frequentam, bem como o historial dos cursos de educação e formação que foram abertos na Escola entre 2004 e 2009.

O próximo capítulo apresenta a análise de todos os dados recolhidos, com vista à obtenção de resposta às questões de investigação, e no cumprimento dos objectivos previamente definidos para a concretização deste estudo.



## **CAPÍTULO V**

### **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS**

Em resultado da elaboração do respectivo guião, foram realizadas, directamente pela investigadora, entrevistas a dez alunos no respectivo estabelecimento de ensino (ANEXO II).

A sua preparação envolveu o cumprimento de alguns requisitos, já enunciados no capítulo dedicado à metodologia seguida para esta investigação. Os sujeitos participantes na investigação foram contactados antecipadamente, e foi-lhes explicado o propósito da conversa, bem como os procedimentos a seguir.

Foi solicitada autorização aos respectivos encarregados de educação (ANEXO III). Obtida a sua concordância, os entrevistados foram contactados, num segundo momento, para ser formalizada a proposta de entrevista. Foram acordados os seguintes procedimentos:

- a) Confirmação do pedido de autorização aos respectivos encarregados de educação.
- b) Garantia de anonimato e confidencialidade da fonte de informação.
- c) Autorização para gravação da entrevista em suporte digital para verificação da veracidade e da garantia de não deturpação do que seria dito pelos entrevistados.

O texto final resultou das correcções introduzidas, com o propósito de tornar algumas ideias mais claras e precisas. As entrevistas tiveram a duração de cerca de vinte minutos, e encontram-se transcritas no ANEXO IV.

#### **5.1. Análise e tratamento dos dados recolhidos**

O tratamento dos dados foi feito com base na análise de conteúdo da entrevista, que consiste na aplicação de técnicas de análise das comunicações (Bardin, 1979), o que envolveu um conjunto de tarefas respeitantes à concretização do processo analítico. Num primeiro momento, foram realizadas as designadas “leituras flutuantes”, para recorrer à terminologia de Bardin (1979:96), de forma a se proceder à identificação de

temas. Este momento foi seguido da codificação, com base na definição de categorias e de sub-categorias, de unidades de registo (assuntos abordados pelo entrevistado).

A identificação de temas e categorias (Bogdan e Biklen, 1994: 224), através uma análise temática, ou semântica, sublinhando segmentos de texto, permitiu a selecção de unidades de significado em função dos sub-temas tratados na entrevista. Para uma melhor organização das categorias identificadas, foram elaboradas grelhas com os temas e categorias - do tipo semântico - para a análise do corpus das entrevistas, com base nos princípios da exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objectividade.

## **5.2. Análise de conteúdo das entrevistas realizadas**

### **5.2.1. Nota preambular**

Em jeito de nota preambular, e antes de se proceder à análise dos dados recolhidos, é necessário referir que as entrevistas aqui apresentadas foram realizadas no mês de Maio, entre os dias 2 e 14, na Escola Sede do Agrupamento de Escolas do Vale do Alva (Escola Básica Integrada de Ponte das Três Entradas), numa sala onde foi garantida total confidencialidade, e onde estavam reunidas todas as condições para que as entrevistas decorressem tranquilamente.

Os alunos são provenientes de dois Cursos de Educação e Formação, e segundo registos constantes de actas de reuniões de Conselhos de Turma, integram turmas totalmente distintas, no que concerne o seu aproveitamento e comportamento. Contudo, como não constituía objectivo deste trabalho a caracterização de dois grupos em separado, mas sim a obtenção de uma visão global dos sujeitos participantes na investigação, os discentes foram sendo entrevistados de forma indiferenciada, e à medida que era possível aos professores disponibilizarem-nos para o efeito, depois de terem sido devidamente informados acerca do teor do trabalho de investigação em curso.

Também a pretexto de uma nota geral de apreciação, ficaram na memória e nos registos de quem os entrevistou, dois aspectos comuns que sobressaíram na generalidade dos alunos entrevistados: por um lado, um certo nervosismo no período inicial da entrevista, talvez pelo carácter de novidade que a situação assumia para eles que, contudo, se foi dissipando à medida que a conversa ia decorrendo.

Por outro, um aspecto mais significativo, que foi a estranheza demonstrada pelos alunos em relação a algumas questões colocadas, de natureza mais introspectiva, ou que exigiam alguma capacidade de reflexão e de espírito crítico relativamente à escola. Observou-se em alguns alunos, uma certa dificuldade em compreender vocabulário que eu pensava que dominavam, por dizer respeito ao seu contexto de ensino-aprendizagem; palavras como “aproveitamento”, questões como “o que representa a Escola para ti?” necessitaram de uma explicação em termos simples que os entrevistados compreendessem. A acrescer a este aspecto, ficou igualmente patente a dificuldade em articular um discurso escoreito e crítico. De uma forma geral, o vocabulário utilizado pelos entrevistados, foi também um pouco restrito, o que se traduziu em muitas respostas curtas e pouco aprofundadas. Nestas circunstâncias, as perguntas colocadas foram sendo reformuladas e aprofundadas, quando verificava que o aluno questionado não a(s) tinha compreendido.

Talvez a expectativa criada por mim, na qualidade de investigadora, de que esta seria uma oportunidade para os discentes veicularem as suas opiniões acerca da Escola e do Curso que frequentam tenha contribuído para algum sentimento de frustração, o que, não obstante, não retira valor aos testemunhos recolhidos.

Esta situação, que surgiu como um factor de constrangimento na realização de algumas entrevistas, permitiu retirar a ilação de que os alunos não estão habituados a ser questionados sobre assuntos que contudo são do seu interesse directo, por se relacionarem, por exemplo, com a forma como encaram a Escola.

É ainda relevante chamar a atenção para o elemento idade, e que nesta reflexão inicial deve também ser ponderado. A pouca maturidade, inerente ao estágio de desenvolvimento em que os alunos se encontram – a maior parte entre os 15 e os 16 anos - pode também explicar as dificuldades sentidas por alguns em responder às questões que foram sendo colocadas. Interessante é também, a este propósito, e a título de exemplo, o comentário de um aluno entrevistado que tem já 17 anos, ao referir-se ao (mau) comportamento dos colegas em contexto de sala de aula: “eu acho que é da idade, ainda são novos...” (A10).

Finalmente, e não menos importante para a investigação por encerrar em si uma garantia de fiabilidade dos dados recolhidos, é de sublinhar que os estudantes, embora cientes de algum grau de formalidade implicado na realização da entrevista, não se inibiram de utilizar algum calão e expressões que usam no seu quotidiano (como “estava-me borrifando”, “fixe”, “porreiro”) o que pode ser atestar a ilação de que se

sentiram suficientemente à vontade para se exprimirem na sua “linguagem”. Apenas um aluno, por achar que as perguntas colocadas exigiam algum nível de (auto) reflexão ao qual terá associado a necessidade de se exprimir num registo mais elevado, exclamou a dada altura “eu não sei falar à doutor!” (A4).

### **5.2.2. Análise de conteúdo das entrevistas – bloco B**

No que concerne a análise de conteúdo propriamente dita, do primeiro bloco de questões (bloco B), e com o propósito de traçar um perfil dos alunos entrevistados, conclui-se que se trata de jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos (uma média de idades de 15,6 anos), que apresentam no seu percurso escolar pelo menos duas retenções (há três casos com três e um com quatro), ocorridas no 1º Ciclo (com maior incidência no 2º ano) e mais tarde no 2º (com incidência mais elevada no 5º ano) ou 3º Ciclos.

Dos que têm retenções no 1º Ciclo (5), dois responsabilizam os professores, quando questionados sobre os motivos que conduziram a essas mesmas retenções. Em relação às reprovações que ocorrem nos 2º e 3º Ciclos, as explicações dadas recaem substancialmente sobre razões de ordem motivacional e comportamental, associadas ao insucesso académico: “...foi porque não gostava mesmo nada de andar na escola” (A1); “não estudava, tinha umas notas más, tive sete ‘negas’, não estava atenta” (A2); foi por falta de estudo e de [bom] comportamento” (A3); “... estava a borrifar-me para aquilo, não estudava, não me empenhava nas coisas” (A4); “eu faltava muito e não estudava (...) andava com más companhias. Tinha capacidades para muito mais, eu é que não queria” (A5); “foi problemas, digamos assim, de raparigas ... o comportamento também não era muito agradável, distraía-me por tudo e por nada” (A6); “foi por más notas e mau comportamento. Não estudava e não fazia os trabalhos de casa” (A7); “Acho que foi por mau comportamento. E ‘negas’ também” (A8); “Num ano foi porque fui operado e falei muito. Depois, no 8º, baldei-me um bocado. Não gostava das disciplinas. Eram uma seca” (A9); “Era a altura da maluqueira, da grande maluqueira. E das [más] companhias” (A10).

Também neste bloco de perguntas, e no respeitante ao seu percurso escolar, os alunos foram questionados sobre o seu comportamento, e em concreto se tinham já sido alvo de algum processo disciplinar. Nesta matéria, dos dez alunos, cinco (A3, A4, A7, A8, A10) afirmaram já terem tido processos disciplinares, alguns este ano lectivo (A3,

A4, A7) reconhecendo unanimemente que a sua aplicação foi justa. Quanto aos motivos apontados para a instauração destes processos, os alunos apontaram o seu (mau) comportamento e a acumulação de relatórios de ocorrência (elaborados pelos professores ou funcionários quando o aluno em causa infringe as regras de funcionamento da aula ou da Escola), como os factos que originaram esses mesmos processos. Outro aluno afirma, embora nunca tenha tido um processo disciplinar, “Porto-me mal nas aulas ... já tive alguns relatórios de ocorrência” (A6).

### **5.2.3. Análise de conteúdo das entrevistas – bloco C**

No segundo bloco de questões do guião de entrevista (bloco C), relativas à cultura de escola, os objectivos eram: conhecer os aspectos que os alunos mais e menos apreciam na escola; saber o que a Escola representa para os alunos entrevistados; conhecer a sua visão da Escola; saber a sua opinião sobre a forma como os alunos são tratados; conhecer a percepção que os discentes de CEF têm do modo como são vistos pelos restantes membros da comunidade escolar.

Das respostas obtidas às questões iniciais deste bloco, sobressaem os seguintes factores: em primeiro lugar, o facto de a Escola agradar a todos os alunos questionados, que afirmam sentirem-se bem aí e gostarem de a frequentar. Dos aspectos da Escola que mais agradam a estes alunos, há quem afirme “gosto de tudo” (A1, A4, A5), e quem aponte as relações interpessoais - os amigos - (A8) e os momentos de convívio fora das aulas, os intervalos (A9) como aquilo de que mais gosta. Há ainda quem refira as aulas de Educação Física e os espaços destinados ao desporto (campo de jogos, pavilhão desportivo) como os aspectos mais positivos (A6, A8).

Quanto aos aspectos de que gostam menos na Escola, as opiniões dividem-se de forma equitativa entre aqueles que afirmam não ter nada de negativo a apontar, por gostarem de tudo (A1, A2, A4, A5), e os que sublinham que o que menos gostam na Escola são “os professores e as aulas” e “alguns professores serem injustos” (A6, A7, A8, A9).

Face à pergunta “O que representa a Escola para ti?”, há quem considere que é como “uma segunda casa” (A2 e A10) por aí passar a maior parte do seu tempo, e aí ter os seus amigos; mas a Escola aparece inevitavelmente associada à noção de “aprender”, (A1, A5, A8), “estudar”, “aprender a ler e a escrever”, adquirir formação para mais tarde conseguir um emprego (A3) e “os testes” (A1); um aluno considera que “é o



futuro” (A7) e outro afirma mesmo que a Escola “Dá-nos um futuro, sem ela não éramos nada” (A9). Há, contudo, quem afirme que representa “tempo perdido”, em jeito de lamentação pelo tempo que passa em aulas de cujas disciplinas não gosta (A6).

Relativamente à observação de igualdade de tratamento na Escola para todos os alunos, os sujeitos entrevistados são quase unânimes em considerarem que não há situações de injustiça e que, de um modo geral, os estudantes são tratados de forma igual em situações idênticas por professores e funcionários da Escola. Dos entrevistados, destaca-se apenas um que afirma “Há alunos que têm de ser tratados de forma diferente”, o que considera adequado, porque esses alunos “(...) são diferentes” (A10).

Na sequência da questão relativa à igualdade de tratamento para todos os alunos, foi colocada a pergunta com o intuito de compreender a percepção que os sujeitos da investigação têm da forma como são vistos pelos restantes membros da comunidade escolar. É interessante notar como metade declarou ter a noção de que há pessoas que emitem juízos negativos sobre os discentes que frequentam CEF, mas que são por si próprios (alunos de CEF) rejeitados: “Agora já não é muito, mas ao início começavam a olhar, por sermos novas [na Escola] ... o \_\_\_\_\_ diz que há alunos aqui na Escola que não gostam dos alunos de CEF, eu não acho isso” (A1); “Às vezes dizem ‘ah, só vai para um CEF quem é burro’, mas também não é bem assim; Às vezes ouve-se dizer ‘ai aquele é do CEF, se estivesse no ensino normal, nunca mais saía da escola’, mas “Eu não [sinto isso]” (A3); “Há pessoas que não gostam dos alunos dos CEF e que acham que eles são uns mal educados, mas eu acho que não são todos assim” (A6); “Há as pessoas que costumam dizer “ah, vais para um CEF, só para lá vão os burros”, mas eu acho que não é isso” (A4); “Talvez as pessoas dizerem que os do CEF de Mecânica são todos uns mal comportados... que são respondões e isso tudo (...) Nunca ouvi directamente, mas sei que pensam assim. Já com o outro CEF [de Electromecânica de Electrodomésticos] foi a mesma coisa. As pessoas às vezes dizem mais coisas do que aquilo que acontece” (A8); “Quando andava em Oliveira, quando era mais novo e víamos os CEF, às vezes até pensávamos que eram deficientes ou coisa assim... por andarem numa turma especial, como aquelas turmas do PCA [Percurso Curricular Alternativo]” (A10).

Os restantes sujeitos entrevistados afirmam que não sabem (A2) ou que se consideram iguais aos outros alunos, não sentindo qualquer diferença no tratamento ou

no olhar dos restantes membros da comunidade por serem alunos de CEF (A4, A5, A7, A9).

Da apreciação global das respostas a este conjunto de questões, que visava conhecer a visão dos alunos de CEF acerca da Escola que frequentam, resulta a noção de que, apontados os pontos fortes e os pontos fracos, o balanço é claramente positivo, considerando que os sujeitos participantes apontam mais aspectos que lhes agradam na escola do que o seu contrário, havendo mesmo quem não tenha nada de negativo a destacar.

Na percepção que têm acerca de si mesmos enquanto alunos de CEF, há dois aspectos a distinguir: por um lado, a noção de que na comunidade educativa (e curiosamente eles próprios antes de serem alunos de CEF), há quem demonstre uma atitude preconceituosa relativamente a estes cursos. Por outro, a rejeição total dessas ideias negativas que eles sabem que proliferam acerca dos alunos dos cursos de educação e formação.

#### **5.2.4. Análise de conteúdo das entrevistas – bloco D**

A relação com os colegas de turma foi o tópico seguinte de conversação do terceiro bloco da entrevista (bloco D). Todos declaram terem um bom relacionamento com os colegas de turma, embora haja quem distinga entre alguns mais irrequietos e mais faladores (A1), e porque nem sempre partilham a mesma opinião e se zangam (A2), não serem solidários (A3), porque “queimam uma pessoa” [fazem queixas dos colegas aos professores] (A4), ou “têm ciúmes” (A5), havendo ainda quem sustenha “não gosto de alunos que fazem queixinhas aos professores” (A6).

À pergunta “há alguém na turma como quem te dê melhor?”, à excepção de um aluno que não fez nenhuma distinção (A7), todos indicaram um ou outro (s) colega (s) com quem têm um relacionamento mais próximo, por terem com ele/a interesses comuns (A1,A3,A6,A8, A9, A10) ou por terem neles/as mais confiança e os conhecerem melhor e há mais tempo (A1, A2, A4, A5, A6).

Embora sejam referidos aspectos particulares do relacionamento entre colegas no dia-a-dia (os ciúmes, as desavenças, pequenas intrigas), há também a percepção partilhada por quase todos os alunos entrevistados de que o clima que se vive na turma é de algum companheirismo e até de amizade, o que não deixa de ser um factor positivo a assinalar.

### 5.2.5. Análise de conteúdo das entrevistas – bloco E

O bloco E da entrevista pretendia analisar a relação dos alunos com os professores das turmas, sob o ponto de vista dos primeiros. Quando lhes foi solicitado que avaliassem as relações entre os alunos e os professores da turma, a maioria considerou que são “boas” (A1, A2, A3, A5, A6, A8, A9 e A10). Excepção feita para dois estudantes, que embora por motivos distintos, não responderam de modo positivo: “Isso depende dos dias. Uma pessoa às vezes vem bem disposta, outras vezes não” (A4); “Alguns colegas não respeitam os professores. Não aceitam o que os professores dizem” (A7).

Em relação à interrogação “o que é para ti um bom professor?”, as qualidades que mais são referidas recaem em duas categorias de ordem distinta (profissional e relacional), mas complementar: um bom professor “ensina bem”, “explica bem a matéria” (A1, A2, A5, A6, A7, A9, A10), mas também é “um bom amigo”, dá-se bem com os alunos, “é simpático” (A1, A2, A3, A4, A5, A8, A9, A10).

No que diz respeito às motivações que têm para irem às aulas (independentemente da assiduidade que lhes é exigida), os aspectos mais consistentemente referidos são os que se relacionam com o seu gosto pessoal pelas disciplinas e, particularmente pela matéria dada, embora, em ligação com a resposta à questão anterior, haja quem aponte o factor relacional como importante: “(...) saber que a matéria é bem explicada, se o professor for simpático dá-nos mais vontade de ir às aulas; “ (A1); “gostar da disciplina” (A2); “aprender” (A5, A8, A9)”gostar da matéria. Saber que vou chegar lá e vou conseguir fazer as coisas sem pedir ajuda a ninguém” (A6).

As aulas com carácter mais prático (o que se verifica mais nas disciplinas da componente tecnológica, sobretudo no CEF de Mecânica de Motociclos, a avaliar pelos testemunhos dos entrevistados) constituem também um factor que estimula os alunos a irem às aulas com maior vontade (A3, A7, A8, A9). Há ainda quem aponte o desejo de “sair o mais rapidamente da Escola”, como motivação para não faltar às aulas (A3, A10).

O contrário aos motivos que reforçam a vontade de ir a uma aula também foi perguntado: “o que te faz sentir ter vontade de não ir a uma aula?”. Nesta matéria, as opiniões dividem-se equitativamente entre o facto de não gostar da (s) disciplina (s), ou

da matéria e dos professores (A1, A2, A5, A6, A7) ou as aulas serem “mais teóricas” (A3, A5, A6, A7, A9).

Nesta circunstância, a de haver quem sinta vontade de faltar às aulas, foi perguntado aos discentes o que fazem ou dizem os professores para os dissuadirem de tal. Nas respostas dadas, surge o argumento de ser importante ouvir a voz da experiência e de quem já viveu mais e tem consciência da importância da formação para o futuro: “eles [os professores] tentam-nos avisar porque eles já passaram pela nossa idade, já sabem o que nos espera depois (...) como são mais velhos eles incentivam-nos para irmos às aulas” (A2) um motivo partilhado por outros estudantes entrevistados (A3, A5, A6).

A questão “o que fazes numa aula quando não compreendes a matéria?” pretendia averiguar as atitudes e os comportamentos dos alunos numa situação de aula em que sentem dificuldades, e as estratégias a que recorrem para a sua superação. Aqui, uma significativa maioria (sete em dez alunos) afirma pedir ao/à professor/a para voltar a explicar ou explicar melhor. Só três alunos admitem não fazer nada ou entrar em total alheamento da aula (A4 “Calo-me”; A6: “começo a perturbar a aula, começo na brincadeira, a desenhar, a fazer poemas (...) É que eu tenho vergonha de dizer ao professor que estou com dúvidas”; A7: “Já não ligo mais à aula!” Às vezes peço para ele explicar melhor, outras vezes já não ligo mais à matéria”).

#### **5.2.6. Análise de conteúdo das entrevistas – bloco F**

O bloco F de questões do guião de entrevista pretendia averiguar a opinião dos alunos acerca dos CEF, pelo que a pergunta “Por que razão/razões optaste por frequentar um CEF?” se afigurou como adequada para iniciar a abordagem deste assunto. As respostas obtidas podem ser reunidas em dois tipos de motivações: uma relacionada com o facto de estes Cursos proporcionarem uma qualificação profissional o que, na opinião dos entrevistados, poderá constituir um factor facilitador de obtenção de emprego (A2, A3, A4, A8); a outra ordem de razões mais evocada está relacionada com um sentimento de urgência de sair da escola “o mais rapidamente possível” (A6, A7, A8, A9). Há ainda quem aponte como motivação o facto de gostar de estar a aprender mais sobre uma área profissional de que gosta, nos casos em apreciação, de Informática (A5) e de Mecânica de Motociclos (A7,A10).

Todos declaram estarem satisfeitos com a opção que tomaram, e todos afirmam darem importância ao aproveitamento que foram tendo nas diferentes disciplinas ao longo do ano, até porque, quanto melhor for a sua avaliação, mais probabilidades têm de terminarem o curso com sucesso, e de sair da escola o mais rapidamente possível da escola. Esta última ideia é reiterada por diferentes alunos em vários momentos da conversa.

Destaca-se ainda o facto de o teor “mais prático” de algumas disciplinas (em especial as da componente tecnológica) ser apontado como um factor de motivação para os discentes, por oposição a outras mais “teóricas”, e que nas palavras de um aluno são “secantes” e “tempo perdido” (A6).

Para avaliar se a frequência de um CEF tinha surtido alguma mudança nos discentes, no respeitante ao seu aproveitamento, comportamento e assiduidade, foi-lhes solicitado que fizessem um exercício de comparação entre o presente e anos anteriores, especificamente em relação ao seu percurso no ensino regular. Uma significativa maioria (oito em dez) declara que o seu comportamento e aproveitamento são melhores agora, sendo menos assinalável a diferença na avaliação da assiduidade, a qual a maioria reconhece não ter tido problemas em manter.

A resposta à pergunta “se não estivesse a frequentar um CEF, o que estarias a fazer neste momento?” divide-se em duas categorias, embora não de forma equitativa; a maioria dos alunos afirma que estaria a frequentar o ensino regular (A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9), mas há também quem declare que provavelmente estaria a trabalhar ou teria abandonado a escola (A1, A2, A10).

Relativamente às expectativas que os estudantes têm em relação ao futuro pelo facto de frequentarem um CEF, e à eventual utilidade que a formação adquirida possa ter para o seu futuro profissional, todos confirmam que este percurso escolar pode aumentar as possibilidades de obtenção de um emprego na área escolhida (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10).

A maioria declara ainda a este propósito não ter vontade de prosseguir estudos, ou por uma certa saturação e aversão à escola e à ideia de estudar, traduzida num sentimento de querer “sair da escola o mais rapidamente possível” (A1, A2, A3, A4, A5, A8), ou ainda pelo factor idade “qualquer dia saio daqui com filhos!” (A10).

É de registar como positivo, em género de apanhado relativamente aos dados obtidos neste último bloco de questões, não apenas o grau de satisfação pela opção tomada, mas também a noção de que a formação adquirida na componente tecnológica é

vista como uma mais-valia, e que pode contribuir para uma inserção no mercado de trabalho. É aliás o carácter mais prático de algumas disciplinas que também funciona como atractivo para estes jovens, o que afinal é coerente com a vontade de quem procura uma alternativa ao ensino regular.

Apesar de, na generalidade, este conjunto de alunos não pretender continuar a estudar uma vez concluído o seu percurso de educação e formação neste Agrupamento, a verdade é que, um pouco em contradição com esta intenção, todos se declaram satisfeitos com a opção de estarem a frequentar um CEF. O factor tempo, porém, parece sobrepor-se a todos os outros que poderiam servir de motivação para prosseguir estudos.

Esta e outras conclusões são apresentadas na secção final deste capítulo, que a seguir se apresenta.

## CONCLUSÕES

Chegado o momento de retirar ilações da investigação realizada, importa, em primeiro lugar, referir que neste ponto da dissertação irão convergir a interpretação dos dados recolhidos por análise documental, pela análise de conteúdo das entrevistas, de modo a que o retrato final da realidade em estudo seja abrangente e profundo.

Contudo, antes é necessário recuperar o ponto de partida da investigação e recordar aqueles que foram os seus objectivos: delinear um perfil dos alunos que frequentam Cursos de Educação e Formação; conhecer a visão destes alunos acerca da Escola; averiguar as razões que levam estes jovens a optar por um CEF; apreciar a sua auto-percepção relativamente ao impacto que a frequência do Curso surtiu no seu aproveitamento e comportamento e conhecer as suas expectativas em relação ao futuro. Estes mesmos objectivos foram orientados pelas seguintes questões de investigação:

1. Que características têm em comum no seu percurso escolar os alunos que frequentam CEF?
2. Que visão da Escola têm os alunos de CEF que a frequentam?
3. Que razões os levaram a frequentar um CEF?
4. Ocorrem algumas mudanças ao nível do comportamento e aproveitamento nestes alunos por frequentarem um CEF?
5. Que expectativas e projectos traçam para o seu percurso futuro?

A resposta à primeira questão da investigação, “Que características têm em comum no seu percurso escolar os alunos que frequentam CEF?”, foi surgindo, numa primeira fase, pela recolha e análise documental, a partir de dados obtidos junto dos Serviços Administrativos, e da consulta de documentos da Escola (Projecto Educativo, Projecto Curricular do Agrupamento, Projectos Curriculares de Turma). Numa fase mais adiantada da investigação sobreveio das respostas dadas pelos sujeitos participantes nas entrevistas.

Assim, em concordância com o Despacho - Conjunto nº453/04, de 27 de Julho, que determina que os cursos de educação e formação se destinam “ (...) preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos (...)”, e tal como atrás foi exposto, no capítulo que retrata o contexto educativo em

estudo, confirma-se a noção de que estes jovens apresentam em comum os seguintes aspectos: idades compreendidas entre os catorze e dezoito anos (refira-se, a este propósito, que em anos anteriores a Direcção Regional de Educação do Centro concedeu autorização especial para que alunos com idades inferiores a quinze anos frequentassem estes cursos por estarem em risco de abandono escolar); registam pelo menos duas reprovações na sua vida escolar, e demonstram uma relação de alguma aversão à Escola na sua dimensão académica, em contraste com uma valorização da sua componente afectiva e social, a avaliar pelos testemunhos dos sujeitos participantes na investigação.

Com uma incidência significativa (metade dos alunos entrevistados), as repetições de ano ocorrem logo no 1º Ciclo, numa fase do desenvolvimento em que o sucesso escolar é um factor determinante, quer na construção da personalidade, quer na socialização da criança. Chegada a adolescência, a necessidade de afirmação e consolidação da identidade perante as diferentes figuras de autoridade, a auto-imagem e auto-estima podem ser fragilizadas pelo insucesso escolar.

Como foi possível notar na análise de conteúdo das entrevistas, as explicações dadas pelos alunos para o insucesso escolar que foi pontuando o seu percurso escolar recaem substancialmente sobre razões de ordem motivacional e comportamental. Mas ao contrário do que os próprios sugerem, aquelas parecem ser a consequência e não o resultado desse mesmo insucesso, que pode assumir consequências devastadoras, não apenas a nível individual, mas também a nível nacional. Nas palavras de Azevedo, as reprovações constituem

(...) a faceta mais negra do sistema educativo português, a sua herança histórica mais pesada. Sucessivas gerações de portugueses têm carregado este pesado fardo, com custos sociais e financeiros incalculáveis e com custos pessoais bastante graves” (2001:42).

A resposta à segunda questão de investigação, “Que visão da Escola têm os alunos de CEF que a frequentam?”, foi sendo construída fundamentalmente através das entrevistas realizadas aos alunos. A expressão “visão da Escola” deverá aqui ser entendida nos seus diferentes significados: a percepção que os estudantes têm da Escola que frequentam, os pontos fortes e fracos que aí observam, nos parâmetros de funcionamento, organização, aplicação de regras, condições físicas da Escola, e do tratamento dado aos alunos pelos funcionários e professores.



Era ainda intuitivo compreender o grau de inclusão que estes estudantes sentem em relação à Escola que frequentam. Nesta matéria, foi possível concluir que os alunos enumeraram poucos pontos fracos: os aspectos menos positivos a assinalar foram as atitudes de alguns professores (o facto de haver docentes que, na sua opinião, por vezes são injustos) e algumas aulas (que os próprios definem como as mais teóricas).

De um modo geral, é possível afirmar que os estudantes que frequentam os CEF deste Agrupamento de Escolas revelam satisfação relativamente às condições que têm à sua disposição, destacando as relações interpessoais, as aulas de Educação Física e os espaços físicos destinados à prática de Desporto. É importante notar que valorizam a componente tecnológica do respectivo Curso, referindo-se a este aspecto como um motivo de contentamento pela sua opção por um Curso de Educação e Formação.

Em complemento do exposto, da análise documental resultou a conclusão de que os documentos do Agrupamento relativos à gestão educacional e organizacional, tais como o Projecto Educativo, o Projecto Curricular do Agrupamento e os respectivos Projectos Curriculares de Turma evidenciam preocupação com os alunos de Educação e Formação à medida do âmbito de cada um destes documentos, como anteriormente se observou.

A terceira questão de investigação, “Que razões os levaram a frequentar um CEF?” foi colocada aos jovens participantes nas entrevistas, cujos testemunhos se dividiram em opiniões distintas, como atrás se constatou.

Na sua decisão de optar por um CEF pesou, por um lado, o facto de estes Cursos proporcionarem uma qualificação profissional o que, na opinião dos entrevistados, poderá constituir um factor facilitador de obtenção de emprego. Por outro lado, aliado a um sentimento (ainda remanescente, apesar da obtenção de bons resultados académicos) de insatisfação com os estudos e a Escola, na outra ordem de razões mais evocada está a urgência de sair da escola “o mais rapidamente possível”.

O insucesso escolar que acompanhou o percurso de alguns formandos constituiu também, nas suas palavras, um motivo para optarem por um CEF, na esperança de obterem a conclusão do 3º Ciclo do ensino básico, com a aliciente de lhes ser concedida a possibilidade de o conseguirem em menos tempo do que no ensino regular.

A quarta questão de investigação, “Ocorrem algumas mudanças ao nível do comportamento e aproveitamento nestes alunos por frequentarem um CEF?” surgiu da

solicitação aos alunos que procedessem a uma comparação entre o comportamento, o aproveitamento e a assiduidade nos anos anteriores (em que frequentaram o ensino regular) e o momento presente, pretendendo-se assim avaliar o impacto que o grau de satisfação com o curso têm sobre estes parâmetros, que constituem o cerne da avaliação das aprendizagens dos alunos.

Numa comparação com resultados obtidos no passado, o aproveitamento é agora melhor e em alguns casos, muito melhor. No respeitante ao comportamento, apenas dois alunos declaram que é pior, comparativamente a anos anteriores, embora não encontrem uma explicação para tal. No geral, os estudantes afirmam terem um comportamento melhor nas aulas, o que associam, em alguns casos, aos progressos obtidos nos resultados escolares. Assim, pode considerar-se afirmativa a resposta à quarta questão de investigação “Ocorrem algumas mudanças ao nível do comportamento e aproveitamento nestes alunos por frequentarem um CEF?”

É também possível atestar, relativamente ao caso em estudo, que os Cursos de Educação e Formação contribuem para o sucesso destes jovens, não apenas no que concerne a aquisição de saberes formais, mas também para a mudança da relação que estes discentes têm com a Escola.

Das entrevistas sai a noção de que na generalidade dos casos, não é tanto o abandono precoce que está em risco (ideia que é possível confirmar com base na análise da questão “o que estarias a fazer neste momento se não estivesses a frequentar um CEF?”), mas a possibilidade de renovar a sua relação com a Escola, que para a maioria dos entrevistados evoluiu (apenas dois consideram que o seu aproveitamento continua a ser não satisfatório), e se traduziu na obtenção de melhores resultados escolares.

De facto, o acréscimo de empenho dos alunos surge do grau de satisfação que retiram do Curso, por obterem resultados positivos, já que, como também lhes foi perguntado, valorizam esses mesmos resultados, que tomam como confirmação de que fizeram uma boa opção ao escolherem frequentar um Cursos de Educação e Formação. A melhoria no aproveitamento, por comparação a anos anteriores, contribui para que sintam também mais auto-confiança e vontade de se dedicarem às aprendizagens necessárias à conclusão do Curso.

Recorde-se que, de entre os indicadores elencados pelo PNAPAE (2004), um dos factores facilitadores do fenómeno do abandono escolar precoce é a existência de uma oferta profissional acessível aos jovens sem qualificações. Ao contrário do que ocorre, por exemplo, na zona Norte do país, onde a existência em número significativo

de empresas familiares é um estímulo para o trabalho infantil, no contexto em estudo, este não é um fenómeno muito observável. As escassas ofertas de trabalho, em alternativa à frequência da Escola, podem estar na origem do facto de a maioria dos jovens estudantes deste Agrupamento não equacione a possibilidade de sair da Escola antes de ter a idade legal para conseguir uma forma de subsistência, uma convicção comprovada pela taxa de abandono escolar precoce dos últimos três anos, que é de zero por cento.

A quinta e última questão de investigação “Que expectativas e projectos traçam para o seu percurso futuro?” foi elaborada em sequência da anterior, na expectativa de que uma eventual mudança de atitude em relação à escola, resultasse numa vontade de continuar a estudar e a aprofundar conhecimentos adquiridos ao longo da frequência do curso.

No que diz respeito aos projectos que estes jovens têm para o futuro, foi possível depreender que a maioria considera que a frequência de um CEF pode ser um factor facilitador de inserção no mercado de trabalho. Mas também para quase todos, a satisfação com a opção pelo CEF não é suficiente para estimular a determinação em prosseguir estudos. É notório, como atrás se destacou, um sentimento de quase desespero traduzido na frase algumas vezes repetida “quero sair da escola o mais rapidamente possível”. Para a maioria, o percurso escolar termina aqui, o que significa, num contexto mais alargado, que a escola e o nível de qualificações que proporciona ainda não é valorizado por estes alunos. E este é ainda um problema transversal na sociedade portuguesa, no qual a tutela deveria ter uma intervenção mais activa:

Será necessário valorizar social e politicamente as vias mais desprestigiadas e os saberes que nela se proporcionam, é preciso reordenar o tipo de formação em todos os percursos e cursos e torná-los legal e efectivamente equivalentes, é mister dignificar socialmente as escolas e os cursos tradicionalmente menos valorizados e rever a organização do tempo escolar, promover uma equivalência global de saberes e de desenvolvimento pessoal e cuidar, muito atentamente, de uma integração socioprofissional que não seja ela mesma a marca, posta a ferro quente, da estigmatização social (Azevedo, 2001:142).

### **Algumas reflexões e recomendações**

A criação de uma oferta curricular alternativa à do ensino regular, seja um Curso de Educação e Formação, um Percurso Curricular Alternativo, ou outro, lança

inevitavelmente repto a todos os intervenientes no processo educativo: órgão de gestão, corpo docente, pessoal não-docente, encarregados de educação, e restantes alunos que frequentam a Escola. São desafios de ordem organizacional (gestão de docentes, atribuição de espaços adequados à formação, aquisição de equipamento específico para o desenvolvimento das aprendizagens nas disciplinas tecnológicas) financeira, pedagógica, psicológica, emocional e relacional. Os maiores desafios são também aqueles que usualmente constituem objecto de maior empenho e de compromisso na sua realização, para uma chegada a bom porto.

No final da investigação aturada que foi desenvolvida ao longo do ano lectivo de 2009/2010, foi possível concluir que esse empenho, por parte dos sujeitos supracitados, foi notório. Observou-se um esforço colectivo para que os alunos dos CEF em funcionamento na Escola adquirissem competências essenciais ao seu desenvolvimento integral, imprescindível à sua integração na sociedade e no mundo de trabalho.

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido pelos docentes, é notória e constante a diversificação de estratégias, ilação que se retira da leitura dos registos semanais feitos em actas de Conselhos de Turma. Assim, é feito o recurso a fichas de trabalho individuais e em grupo, a trabalhos de natureza mais prática (tais como os exemplos apresentados anteriormente em referência ao Projecto Curricular de Turma), a adaptações curriculares para os alunos com um percurso de necessidades educativas especiais, a simplificação de conteúdos. São ainda utilizados com frequência os próprios recursos da Escola, nomeadamente as novas tecnologias (quadros interactivos, computadores, Internet), como forma de dar resposta às necessidades dos alunos que frequentam os CEF.

Há, contudo, uma questão que emerge: serão os Cursos de Educação e Formação uma verdadeira alternativa e uma resposta de tipo inclusivo para estes jovens?

Se aqui nos reportarmos aos seus testemunhos, sim e não. Sim, porque é manifesto um grau de satisfação superior àquele sentido em anos anteriores (“eu não gostava nada da Escola ... tinha de sair de lá” ... “agora já não”). Por outro lado, não, pelos seguintes motivos: se atentarmos novamente ao plano de formação destes cursos e o colocarmos lado a lado com o desenho curricular do ensino regular, verificamos algumas diferenças substanciais: em primeiro lugar, a duração do percurso educativo que, no caso dos cursos aqui em análise é de dois anos, e portanto menos um do que a totalidade de anos de escolaridade que compõem o terceiro ciclo, isto é, três.

Pelo facto de apresentarem uma duração de dois anos, mas não obstante terem por referência os programas e as disciplinas essenciais da “Educação para a Cidadania” (o domínio do currículo do ensino regular que, no 3º ciclo, é o equivalente às componentes sociocultural e científica dos CEF), verifica-se que há disciplinas nestes cursos que têm uma carga horária semanal superior à das que lhes correspondem no ensino regular, aparentemente numa tentativa de compensar a diferença horária do ensino regular: é o caso do Português (quatro tempos no CEF e três no ensino regular), do Inglês (quatro tempos nos CEF, três no ensino regular), da Matemática (cinco tempos semanais no CEF e quatro no ensino regular).

Por seu turno, nas entrevistas os alunos manifestam, de uma forma consistente e convincente, a sua preferência pelas disciplinas de carácter prático, onde aprendem “coisas diferentes” e relacionadas com a saída profissional, afinal, um dos principais atractivos deste tipo de formação, e uma razão de peso no momento de opção entre o ensino regular e o ensino proporcionado pelos CEF.

Sem menosprezar a importância de uma formação de teor sociocultural, afinal a garantia de, à luz do currículo nacional, se proporcionar a estes alunos um desenvolvimento integral, não se pode escamotear o facto de ser justamente de saberes de pendor mais teórico que estes alunos se pretendem afastar, aqueles em cujas disciplinas se observa uma maior taxa de insucesso no Agrupamento aqui em estudo: a Língua Portuguesa, a Matemática, as Ciências Físico-Química, e as Línguas Estrangeiras (Inglês, Francês). A comprovar esta observação estão os resultados obtidos por estes alunos àquelas disciplinas no ensino regular. É justamente nas disciplinas que integram as componentes sociocultural e científica que os alunos continuam a apresentar mais dificuldades quando passam a frequentar um CEF, como se observou anteriormente.

Ao encetar uma análise comparativa entre os programas destas disciplinas no ensino regular e os referenciais de formação homologados para o seu equivalente no âmbito dos CEF, verifica-se uma quase colagem destes últimos àqueles, o que é de certo modo contraditório com uma abordagem alternativa à do ensino regular. Só pode ser considerado alternativo o que é realmente diferente, e nesta matéria seria desejável que a tutela procedesse a uma avaliação do trabalho realizado no terreno pelas Escolas, pelos professores e tendo também em conta o *feed-back* dado pelos próprios alunos.

Não se trata aqui de defender a redução destes Cursos à sua componente de formação tecnológica e profissional, pela importância de, como acima foi dito, de

formar os alunos integralmente, preparando-os para uma vida em sociedade. Mas a atribuição de uma carga horária superior a estas disciplinas, e mesmo a criação de outras áreas de desenvolvimento pessoal, permitiria que estes Cursos se afirmassem como um verdadeiro percurso educativo alternativo e este é um reparo que no âmbito do contexto em análise, tem de ser feito.

### **Aspectos merecedores de melhorias a nível micro, meso e macro**

Há ainda aspectos que poderão eventualmente ser merecedores de melhorias ao nível micro, meso e macro do funcionamento destes Cursos. A nível micro, seria benéfica para os CEF uma visibilidade maior do que aquela já detém no Agrupamento. Apesar de a sua importância se encontrar referenciada em todos os documentos orientadores da Escola (o seu Projecto Educativo, Projecto Curricular), e de o seu Director de Curso ser membro do Conselho Pedagógico do Agrupamento (estando assim garantida a representatividade destes Cursos na estrutura educativa da Escola responsável pela gestão pedagógica), a verdade é que, na prática, o capital acumulado de experiência educativa e formativa dos CEF só pontualmente é dado a conhecer à comunidade educativa (em festas de encerramento de ano lectivo, por exemplo, onde se aproveita para divulgar os projectos concretizados pelos docentes e alunos destes cursos).

Sugere-se, a este nível, a criação de um espaço de divulgação do trabalho desenvolvido no âmbito específico destes cursos aos restantes membros da comunidade educativa. Um espaço dinamizado por professores e alunos, que proporcione informação sobre as questões que se relacionam com o seu funcionamento: por parte dos professores permitiria a divulgação de boas práticas a outros docentes, que assim beneficiariam do saber da experiência acumulada pelos colegas; no respeitante aos estudantes, a quem caberia a difusão das boas experiências de aprendizagem e de projectos realizados, poderiam cativar eventuais interessados em frequentar futuros Cursos de Educação e Formação.

A nível meso, um aspecto merecedor de melhoria está relacionado com o facto de o Agrupamento ter de lidar com um constrangimento na gestão do seu horário lectivo, como foi referido no capítulo dedicado à caracterização do contexto em estudo. Esta desconformidade com a lei, que estabelece o prolongamento das actividades lectivas até às 17h 30m, é imposta pelas limitações da rede de transportes escolares, que

faz com que este estabelecimento de ensino possa apenas desenvolver actividades lectivas e não - lectivas entre as 9h00 e as 16h 45m. Este facto, ao qual a Escola é totalmente alheia, causa por sua vez grandes limitações ao horário de que a Escola dispõe para a organização de todas as suas actividades.

Este constrangimento é particularmente penalizador para os alunos dos Cursos de Educação e Formação, que por terem de cumprir o plano de formação que o Despacho-Conjunto nº 453/04 estabelece, em concreto no que diz respeito ao volume de horas de formação, são obrigados a realizar um horário que não deixa espaço para a participação em Clubes e actividades extra-curriculares (como por exemplo o Desporto Escolar), que a escola oferece. A concentração em actividades exclusivamente lectivas pode também explicar alguns incidentes de indisciplina que podem ter origem no cansaço acumulado por horas de aulas consecutivas. Sendo a autarquia de Oliveira do Hospital a responsável pela gestão da rede dos transportes escolares que servem os quatro Agrupamentos e a escola secundária do concelho, seria bom que esta questão, colocada anualmente pelo órgão de gestão, quer à autarquia, quer à Direcção Regional de Educação do Centro tivesse uma resolução num futuro próximo.

A nível macro, uma recomendação à tutela, relativamente ao desenho curricular dos Cursos de Educação e Formação. Foi apontado pelos docentes destes Cursos no Agrupamento, e registado em actas de reuniões, a falta de uma hora em que os alunos pudessem discutir os problemas da turma com os respectivos Directores de Turma, à semelhança do que acontece com o ensino regular, na área curricular não disciplinar de Formação Cívica. Para que o Projecto de Mediação Escolar pudesse também ser desenvolvido nas turmas de Educação e Formação, foi necessário que as docentes que exerciam as funções de Directoras de Turma “sacrificassem” um tempo semanal da disciplina que leccionavam às turmas, de modo a criar um espaço para a resolução de conflitos entre os alunos. É de difícil compreensão, sobretudo em cursos que são frequentados por alunos com percursos escolares também eles difíceis, que no currículo não tenha sido reservado um espaço em que estes alunos possam resolver, sob a orientação do Director de Turma, os problemas que mais os preocupam. Este não constituiu um obstáculo para a Escola que, malgrado não haver orientações superiores, insistiu na implementação de um Projecto que teve benefícios para os alunos, como aliás já foi sublinhado neste trabalho.

Em jeito de conclusão e de reflexão final, a presente investigação consistiu num desafio auto-proposto, que por agora considero terminado. O caminho percorrido foi longo, por vezes acidentado, mas em retrospectiva, considero que valeu a pena. Espero que o trabalho apresentado seja agora matéria de reflexão para quem o leia, e que tenha lançado outros percursos de investigação, uma vez que em educação, nunca nada está verdadeiramente concluído. A todo o momento surgem novos trilhos para delinear e palmilhar.



## Referências Bibliográficas

ADAMS, M. (1997). "Knowing our Students" in Teaching for Diversity and Social Justice. Published by Routledge. pp. 311-325

AFONSO, N (2005). Investigação em educação. Porto: ASA Editores, SA

AINSCOW, M. (1995) Education for all: Making it happen – comunicação apresentada no Congresso Internacional de educação especial, Birmingham. Inglaterra, Abril de 1995

ALMEIDA, E. e SANTOS, M. (1990). Abandono Escolar. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

ANDRÉ, M. (2001) Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, nº 113, p. 51-64

ARENDT. H. (1992). Entre o passado e o futuro (3ª ed.). S. Paulo: Perspectiva.

AHRENS, M. H. (1997). Da Desigualdade à Diferença, do Singular ao Plural, Gênero e Identidade na Adolescência. Tese de Mestrado em Psicologia, UnB

AZEVEDO, J. (2001). Avenidas de Liberdade. Lisboa: Asa Editora.

BARDIN (2004). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70

BENAVENTE, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – Abordagens, Concepções e Políticas. Cadernos de Pesquisa e de Intervenção, nº1, Lisboa: pp.1-40.

BENAVENTE, A. e outros (1994). Renunciar à Escola – O Abandono escolar no Ensino Básico. Lisboa: Fim de Século Edições.

BISQUERRA, R. (1989). Métodos de Investigação Educativa: Guia Prática. Barcelona: Ediciones CEAC, S. A.

BOGDAN, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora

BOURDIEU, Pierre (1998). *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 2<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro: Bertrand.

CALLIGARIS, Contardo (2000). *A adolescência*. S. Paulo: Publifolha.

CANAVARRO, José M. (2007). *Para a compreensão do abandono escolar*, Lisboa: Texto Editores.

CANAVARRO, J. M. P. et. al (2004). *Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar – PNPAE. Relatório e Plano*. Lisboa: Ministério da Educação.

CARMO, H. (1989). “Perfil de um dirigente”, in *A elite da administração pública em Portugal*, Lisboa, Fundação Nauman.

CARMO, H e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

CARNEIRO, R. (2000). 20 anos para vencer 20 décadas de atraso educativo, In Tomo I – *Questões de Método e Linhas Gerais de Evolução de O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades – um estudo de reflexão prospectiva*. Lisboa, DAPP.

CERVINI E BURGER (1996). Crianças e adolescentes trabalhadores: um compromisso para a saúde coletiva *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, 13 (Supl. 2):135-140, 1997

CORTESÃO, L. e TORRES, M. (1990). *Avaliação Pedagógica/ Insucesso Escolar*, Col. Ser Professor, Porto: Porto Editora.

COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*, Porto: Edições ASA.

CORONEL Lhamas, J.M. (1998) *Organizaciones escolares: nuevas propuestas de análisis e investigación*, Huelva: Universidad de Huelva.

COURELA, C. (2007). *Começar de novo: Contributos de um currículo em alternativa para percursos de vida inclusivos, de estudantes adultos. A mediação dos trabalhos de projecto colaborativos desenvolvidos em educação ambiental* (pp. 9-142). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. [Tese de doutoramento, documento policopiado].

GALLAND, Olivier, (1991). *Sociologie de la jeunesse: la entrée dans la vie*. Paris: Armand Colin.

GASPAR, T. (2003). *Políticas Curriculares e Democratização do Ensino*. Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.

GIL, A. C. (1999) *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. S. Paulo: Atlas

GRAVE-RESENDES, Lúdia e Soares, Júlia (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

RESENDES, Lúdia Grave (2002). *Educação inclusiva* (texto policopiado). Lisboa: Universidade Aberta.

GUERREIRO, Maria Eugénia Torres Azevedo (2004). *Cursos de Educação e Formação- Absentismo e Empowerment: Faro, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve* [dissertação de Mestrado em Observação e Análise da Relação Educativa, texto policopiado].

GUIMARÃES, SOBRAL E MENEZES (2007). *Adolescência na escola: o desafio do desenvolvimento integral. Um estudo sobre as opções pedagógicas e organizacionais de*

uma escola Kentenichiana. Revista INTERACÇÕES NO. 5, PP. 82-109, acedido em <http://www.eses.pt/interaccoes> a 12 Dezembro 2009.

HOPKINS, D., Ainscow, M. e West, M. (1994). School Improvement in an Era of Change. Londres: Cassell.

JORGE, Idalina, Abandono escolar precoce e desqualificado, Correio da Educação, nº 305, retirado em Março, 27, 2009; [http://www.asa.pt/CE/Abandono\\_escolar\\_precoce.pdf](http://www.asa.pt/CE/Abandono_escolar_precoce.pdf)

LEITE, Fátima Carlinda (2000). Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma, o que têm de comum? O que os distingue? - Texto resultante de uma reflexão realizada no âmbito de um Curso promovido pelo DEB na 1ª semana de Abril de 2000 (documento acedido em <http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf>)

MELUCCI, Alberto (1997). Juventude, Tempo e movimentos sociais. Revista Brasileira de Educação. S. Paulo, nº especial, pp.5-14.

NETO, D. (2001). Difícil é sentá-los – A Educação de Marçal Grilo. Lisboa: Oficina do Livro

NIZA, Sérgio (1996). “Necessidades especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum”. Inovação, 9, 1 e 2, 139-149. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

OCDE (2010). Overcoming School failure: policies that work. OECD Project Description, April 2010.

Acedido em <http://www.oecd.org/dataoecd/54/54/45171670.pdf>

OUTEIRAL, José (2003). Adolescer – Estudos Revistados sobre adolescência, 2ª ed. Rio de Janeiro: Revinter, Lda.

PARDAL, L. & Correia, E. (1995) Métodos e Técnicas de Investigação Social. Porto: Areal Editores.

PERRENOUD, Philippe (2001). A Pedagogia na Escola das Diferenças, Porto Alegre: Artmed Editora.

PINTO, Filomena Leite (2004). Escolaridade Obrigatória e Emprego: O Caso dos Cursos de Educação e Formação Inicial de Nível II – 9º ano+1. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra [dissertação de Mestrado em Economia e Estratégia Industrial, texto policopiado].

QUINTELA, O. (1994). Clima de escola – estudo de um caso: uma escola secundária nos arredores de Lisboa. FPCE de Lisboa

QUIVY, R. & Campenhoudt, L.(2005). Manual de Investigação em Ciências Sociais.5.ª ed. Lisboa: Gradiva.

RODRIGUES, David (2006). “Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva” in: David Rodrigues (org.) “Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva”, S. Paulo. Summus Editorial.

ROLDÃO, M. (1999). Currículo e Gestão Curricular – o Papel das Escolas e dos professores. in Fórum Escola, Diversidade e Currículo. Lisboa: Ministério da Educação

SACRISTÁN, José Gimeno (2000). A Educação obrigatória: o seu sentido educativo e social. Porto: Porto Editora

SIL, VÍTOR (2004). Alunos em situação de insucesso escolar. Lisboa: Instituto Piaget.

SILVA, Cesário António Gonçalves da (2006). Cursos de Educação e Formação: Uma Estratégia de Certificação e Qualificação de Jovens. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa [dissertação de Mestrado, texto policopiado].

SOUZA, A.M. NUNES de (1997). A Família e Seu Espaço: Uma Proposta de Terapia Familiar. Rio de Janeiro: Agir

SPOSITO, Marília Pontes (1997). Estudos sobre juventude em educação Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, in Revista Brasileira de Educação, nº6

STOER, S. (1986). Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, Uma década de transição. Porto: Edições Afrontamento.

SUDBRACK, Maria Fátima Olivier; Carla Dalbosco (2005). Escola como contexto de proteção: refletindo sobre o papel do educador na prevenção do uso indevido de drogas An. 1 Simp. Internacional do Adolescente Maio 2005. Instituto de Psicologia / PRODEQUI-Programa de Estudos e Atenção às Dependências Químicas - Universidade de Brasília - UnB - Brasília - Distrito Federal acedido em [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000200082&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000200082&script=sci_arttext)

SUDBRACK, M.F. (s/d) Terapia Familiar e Dependência de Drogas: construções teórico metodológicas no paradigma da complexidade. In: V Conferência Internacional sobre Filosofia, Psiquiatria e Psicologia. UnB, ABRAFIP. Brasília, DF.

TEODORO, A. (1994). O Sistema Educativo Português: Situação e Perspectivas. Lisboa: Livros Horizonte.

TUCKMAN, B. W. (2005) Manual de Investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO (1996). Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.



## LEGISLAÇÃO

Assembleia da República (1973). Lei nº 5/73. Ed. Diário do Governo, I Série, nº 173.

Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Assembleia da República (1986). Lei nº 46/86, de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo Diário da República, I Série – nº 237. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Conselho de Ministros (1998) Resolução nº 75/98, de 2 de Julho. Diário da República, I Série, nº 170. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Conselho Nacional de Educação (1998). Recomendação nº1/1998, de 6 de Agosto. Diário da República, II Série, nº 180. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ministério da Educação (1956). Decreto – Lei nº 40964/56, de 31 Dezembro. Diário do Governo, I Série, nº 284. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ministério da Educação (1968). Decreto – Lei nº 48572/68, de 9 de Setembro. Diário do Governo, nº 213, I Série. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ministério da Educação (1999). Despacho nº 19971/99, de 20 de Outubro. Diário da República, II Série. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. Diário da República, I Série-A, nº15. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.



Ministério da Educação (2002). Portaria nº 1258/2002, de 12 de Setembro. Diário da República, Série II – B, nº211. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ministério da Educação (2005). Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de Janeiro. Diário da República, I Série – B, nº 3. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ministério da Educação (2005). Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro. Diário da República, I Série – B, nº 215. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ministério da Educação (2006). Despacho Normativo nº 1/2006, de 6 de Janeiro. Diário da República, I Série – B, nº 5. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril. Diário da República, I Série, nº 79. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ministério da Educação (2010). Despacho nº 100/2010, de 5 de Janeiro. Diário da República, II Série, nº2. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social (1997). Despacho – Conjunto nº 123/97, de 7 de Julho. Diário da República, II série. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social (1999). Despacho Conjunto nº 882/99, de 15 de Outubro. Diário da República, II Série, nº 241. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social (2002). Despacho Conjunto nº 279/2002, de 12 de Abril. Diário da República, II Série, nº86. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social (2004). Despacho – Conjunto nº 453/04, de 27 de Julho. Diário da República, II Série, nº 175. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.



## ANEXOS

### ANEXO I - Plano Anual de Actividades da Turma de Mecânica de Motociclos

Actividade	Data	Período	Local	Objectivo
Dia da alimentação saudável	16 a 30 de Outubro	1º Período	Escola	Reconhecer a importância de uma alimentação equilibrada e variada; Espírito de Solidariedade.
Dia das bruxas	31 de Outubro		Escola	Sensibilizar para as diferenças e semelhanças culturais entre Portugal e os países anglo-saxónicos.
Comemoração do Dia Mundial das Ciências – Laboratórios Abertos;	23 a 25 de Novembro		Escola	Mobilizar saberes culturais, científicos e Tecnológicos para compreender a realidade;
Campeonato de Tangram	24 de Novembro		Escola	Aptidão para realizar construções geométricas; Compreensão do conceito de forma.
Corta-mato escolar	27 de Novembro		Escola	Desenvolver hábitos de Vida Saudáveis; Cooperar com os outros e trabalhar em grupo.
Compal Air	16 de Dezembro		Escola	Desenvolver hábitos de Vida Saudáveis; Cooperar com os outros e trabalhar em grupo.
Festa de Natal	18 de Dezembro		Escola	Cooperar com os outros e trabalhar em grupo; Apresentar actividades à comunidade educativa.
Campeonato de Jogos de Estratégia – 4 em Linha, Xadrez, Abalone e Ouri	26 de Março	2º Período	Escola	Espírito de Equipa e iniciativa; Concentração e Raciocínio.
Olimpíadas do Ambiente	14 de Janeiro		Escola	Alertar para a conservação da Natureza.
Gira-Volei	21 de Janeiro		Escola	Desenvolver hábitos de vida Saudáveis; Cooperar com os outros e trabalhar em grupo; Contribuir para a protecção do meio ambiente, para o equilíbrio ecológico e para a preservação do património.
Desfile de Carnaval: “Biodiversidade”	12 de Fevereiro		Escola	Valorização das Tradições da Comunidade.
Corta-mato distrital	12 de Fevereiro		Góis	Desenvolver hábitos de Vida Saudáveis; Cooperar com os outros e trabalhar em grupo.

Dia dos namorados/S. Valentim – elaboração de postais	14 de Fevereiro	2º Período	Escola	Participação em actividades de grupo; Valorização das tradições da comunidade.
Sessão de esclarecimento sobre “Educação Sexual”	25 de Fevereiro		Escola	Aferir e aumentar os conhecimentos sobre a sexualidade.
Torneio de Futsal	11 de Março		Escola	Desenvolver hábitos de vida Saudáveis; Cooperar com os outros e trabalhar em grupo; Contribuir para a protecção do meio ambiente, para o equilíbrio ecológico e para a preservação do património.
Sessão de esclarecimento promovida pela ADIBER sobre “Violência Doméstica e Bulling”	24 de Março		Escola	Compreender efeitos do consumo do álcool, da droga e do sobre a integridade física e psíquica do indivíduo.
Visita de estudo à EPTOLIVA no âmbito do dia Aberto	25 de Março		Oliveira do Hospital	Tomada de conhecimento por parte dos alunos das saídas profissionais dos cursos administrados na EPTOLIVA.
Cicloturismo	23 de Abril	3º Período	Escola	Desenvolver hábitos de vida saudáveis; Cooperar com os outros e trabalhar em grupo; Contribuir para a protecção do meio ambiente, para o equilíbrio ecológico e para a preservação do património.
Olimpíadas de Português	04 de Junho		Escola	Desenvolver o gosto e conhecimento pela Língua materna.
Olimpíadas de Inglês	04 de Junho		Escola	Cultivar o gosto pela língua Inglesa.
Visita de estudo ao Exploratório Infante D. Henrique	05 de Junho		Coimbra	Proporcionar a vivência de fenómenos abordados, tendo em vista a consolidação das aprendizagens feitas em contexto de sala de aula.

## ANEXO II

**I Legitimação da entrevista**

No âmbito do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Educacional que frequento na Universidade Aberta de Lisboa, encontro-me a realizar uma dissertação sobre os alunos dos Cursos de Educação e Formação.

Para o sucesso deste trabalho é fundamental o teu contributo através das respostas a esta entrevista. Desde já garanto a confidencialidade da informação facultada bem como tua identidade.

**II Guião da entrevista**

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS E QUESTÕES A COLOCAR
A Legitimação e motivação dos entrevistados	Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revelar os objectivos do estudo.</li> <li>Solicitar a colaboração dos entrevistados para prestar as informações necessárias.</li> <li>Garantir a confidencialidade da informação prestada.</li> <li>Criar um clima de abertura e confiança.</li> <li>Solicitar autorização para gravar a entrevista.</li> </ul>
B Dados pessoais Percurso escolar	Conhecer dados pessoais dos alunos  Conhecer o percurso individual e escolar dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perguntas com vista à obtenção de dados pessoais (idade, local de nascimento, agregado familiar, local de residência)</li> <li>Percurso Escolar: Reprovaste alguma vez? Quantas vezes? No teu entender, porque... Porquê?</li> <li>Tiveste algum processo disciplinar? Por que motivo?</li> </ul>
C  Cultura de escola e envolvimento na vida da comunidade escolar	Conhecer os aspectos que os alunos mais e menos apreciam na Escola  Conhecer a visão dos alunos em relação à Escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>O que é que a Escola representa para ti? Gostas da escola? Como te sentes aqui?</li> <li>De que mais gostas da escola? Porquê?</li> <li>De que menos gostas da escola? Porquê?</li> <li>Gostas de participar nas actividades extra-curriculares da Escola? (Porquê?)</li> <li>Sentes que a tua participação nessas actividades é valorizada?</li> <li>Pensas que há igualdade de tratamento na Escola para todos os alunos?</li> <li>Como pensas que és visto pelos outros alunos, professores e funcionários pelo facto de frequentares um CEF?</li> <li>Conheces as regras de funcionamento da Escola (horários e regras de funcionamento dos serviços, regras de utilização dos espaços comuns, regras de disciplina)?</li> </ul>

<p>D</p> <p>A relação com os colegas</p>	<p>Conhecer a relação com os colegas da turma</p> <p>Conhecer as dinâmicas de relacionamento na turma</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como descreves os teus colegas da turma?</li> <li>▪ Dás-te bem com eles? Porque não te dás bem com esse(s) colega(s)?</li> <li>▪ Tens colegas com quem te dás melhor? Porquê?</li> </ul>
<p>E</p> <p>A relação com os professores e as práticas de sala de aula</p>	<p>Conhecer o ponto de vista dos alunos sobre os professores</p> <p>Conhecer as suas opiniões relativas às regras da sala de aula</p> <p>Conhecer o ponto de vista dos alunos sobre as práticas de sala de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como são as relações entre os alunos e os professores da turma?</li> <li>▪ O que é para ti um bom professor?</li> <li>▪ O que fazem os professores para encorajarem os alunos a virem (a não faltarem) às aulas?</li> <li>▪ Conheces as regras de sala de aula?</li> <li>▪ Consideras que são aplicadas de forma igual pelos professores a todos os alunos?</li> <li>▪ O que é que te faz sentir querer ir a uma aula?</li> <li>▪ O que é que te faz sentir não querer ir a uma aula?</li> <li>▪ O que fazes numa aula quando sentes alguma dificuldade em compreender a matéria?</li> </ul>
<p>F</p> <p>A opinião dos alunos sobre os CEF</p>	<p>Conhecer as razões por que os alunos escolhem frequentar CEF</p> <p>Conhecer a opinião dos alunos sobre os CEF</p> <p>Conhecer as expectativas dos alunos CEF em relação ao futuro</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Por que razão/razões optaste por frequentar um CEF?</li> <li>▪ Gostas de frequentar este CEF? Porquê?</li> <li>▪ Dás importância às avaliações que obténs nas disciplinas deste Curso? Porquê?</li> <li>▪ Como é que têm sido o teu aproveitamento, comportamento e assiduidade este ano, comparativamente a anos anteriores?</li> <li>▪ Se pudesses mudar alguma coisa no CEF, o que mudarias?</li> <li>▪ Se não estivesses a frequentar um CEF, o que estarias a fazer neste momento?</li> <li>▪ Consideras que este Curso te pode ser útil no futuro? De que forma?</li> </ul>

G Outros dados	Proporcionar um momento de expressão livre para referir algum aspecto novo	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Há algum assunto que não tenha sido abordado que queiras acrescentar a esta entrevista?</li></ul>
H Agradecimentos	Agradecer a colaboração da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Agradecer a amabilidade e o tempo despendido para a entrevista.</li></ul>





### ANEXO III

Exmo. Senhor Encarregado de Educação,

Magda Mesquita, Directora-Adjunta do Agrupamento de Escolas do Vale do Alva, encontra-se a realizar uma dissertação de Mestrado intitulada “A Escola sob o olhar dos alunos dos Cursos de Educação e Formação: um estudo de caso no concelho de Oliveira do Hospital”.

Este estudo pretende investigar o modo como estes alunos encaram os Cursos de Educação e Formação, com vista a um melhor conhecimento do perfil dos jovens que os frequentam.

Este trabalho implica a recolha das suas opiniões através de uma entrevista, sendo por esse motivo preciosa a sua colaboração.

Esta carta serve assim para lhe solicitar autorização para entrevistar o seu educando. Toda a informação recolhida será tratada com confidencialidade e todos os participantes serão mantidos anónimos.

Com os melhores cumprimentos,

\_\_\_\_\_  
Magda Mesquita

✂-----  
Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado de Educação do  
aluno\_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_ turma \_\_\_\_\_ autorizo o meu  
educando a ser entrevistado para efeitos da realização da dissertação de Mestrado “A  
Escola sob o olhar dos alunos dos Cursos de Educação e Formação: Um estudo de caso  
no concelho de Oliveira do Hospital.”

Data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_



### **ANEXO III**

#### **Transcrição das entrevistas**

##### **A1**

P: Vamos dar início à nossa entrevista. Para começar, gostaria de conhecer-te um pouco melhor e de saber algumas informações a teu respeito. Que idade tens?

R: Tenho 15, vou fazer 16.

P: Onde é que nasceste?

R: Em Coimbra.

P: E onde moras?

R: Em Travanca de Lagos.

P: Viveste sempre lá?

R: Sim, que me lembre sim.

P: Em relação ao teu percurso escolar, como tem sido até agora?

R: É assim... eu andava no 8º quando vim para aqui, chumbei no 8º, tinha feito duas vezes o 3º.

P: Portanto, no 1º Ciclo reprovaste uma vez, e depois...

R: Depois só no 8º.

P: Tens duas retenções no teu percurso.

R: Sim.

P: Porque é que pensas que reprovaste?

R: É assim, no 3º ano não faço ideia porque é que reprovei... a professora era de longe e então ficava na escola à hora do almoço, e eu ia para lá... ajudava-nos e assim. Raramente estava connosco, ela passava o tempo todo a cortar o cabelo...

P: E quem é que ficava com vocês quando ela não estava?

R: Ficávamos numa sala ao lado, com uma funcionária, fazíamos uns exercícios, nunca percebi muito bem. Agora no 8º foi porque não gostava muito da Escola.

P: Não gostavas da Escola? Mas porquê? De que é que não gostavas na Escola?

R: Não gostava mesmo de andar na escola.

P: E isso tinha a ver com quê? Colegas, professores?

R: Não, tinha a ver com as aulas, o estudo...

P: Não gostavas de estudar?

R: Não.

P: Já tiveste algum processo disciplinar?

R: Não.

P: Este ano é a primeira vez que estás nesta Escola, não é?

R: Sim.

P: E gostas mais desta escola do que a anterior?

R: É assim, esta escola é um bocado mais calma do que a outra... tem menos gente e é mais calma.

P: O que representa para ti a Escola?

R: Pois, não sei...

P: Que ideias é que associas à Escola?

R: Estudar, os testes, vir para as aulas... vir para as aulas não é mau, o pior é os testes.

P: E como te sentes nesta Escola? Sentes-te bem?

R: Sim.

P: De que é que gostas mais nesta Escola?

R: Eu estou cá há pouco tempo, não conheço... bem, já conheço... praticamente gosto de tudo.

P: Mas dá-me exemplos de coisas de que gostes aqui na Escola. Coisas que funcionem bem, ou que te agradem de alguma maneira...

R: Não sei bem.

P: Não te lembras de nenhum aspecto?

R: Não.

P: E alguma coisa de que gostes menos?

R: Não.

P: Pensas que a tua participação na vida da Escola nas actividades extra-curriculares da escola, fora da aula, é valorizada?

R: Sim, porque sou útil nas actividades.

P: Quem é que valoriza a tua participação?

R: Talvez os professores.

P: E os teus colegas, não?

R: Alguns.

P: E tu gostas de participar nessas actividades?

R: Gosto, principalmente nas actividades mais práticas.

P: Por exemplo?

R: Por exemplo, como o nosso curso é de Informática, gosto de arranjar os computadores e essas coisas assim...

P: Ah, mas isso é relativamente ao curso...

R: Sim, é dentro do curso.

P: Eu estava a falar de actividades extra-lectivas, fora do curso. Já disseste que não tens nada de muito negativo ou de positivo a assinalar, ou nada de que tu gostes especialmente na escola...

R: Sim.

P: Em relação à forma como os alunos são tratados pelos professores, pelos funcionários, pela direcção, achas que todos têm um tratamento igual?

R: Sim, alguns gostam mais da Direcção do que outros, eu por acaso não tenho nada a dizer...

P: Não, a pergunta é se tu sentes enquanto aluna que em situações idênticas os alunos têm o mesmo tratamento?

R: Eu acho que sim.

P: Há justiça?

R: Sim. Só se faz aquilo que tem de ser feito...

P: E como é que pensas que és vista pelos professores, alunos e funcionários da Escola por frequentares um CEF?

R: Agora já não é muito, ao início começavam a olhar, por sermos novas e isso, agora já não.

P: Mas consideras que era por seres nova na Escola ou por frequentares um CEF?

R: Eu acho que era por ser nova na Escola... por exemplo o \_\_\_\_\_ diz que há alunos aqui na Escola que não gostam dos alunos do CEF, eu não acho isso...

P: E porquê? Por que é que tu achas que ele pensa assim?

R: Não sei, professora, não sei.

P: Conheces as regras de funcionamento da Escola, horários do funcionamento dos serviços, por exemplo, do bar dos alunos, Biblioteca, Secretaria, refeitório?

R: Sim.

P: Para além dos horários, conheces as regras de funcionamento dos serviços e dos diferentes espaços da escola (reprografia, bar dos alunos, cantina, biblioteca)?

R: Sim logo no início ensinaram-nos isso.

P: E a tua relação com os colegas da turma? Como descreves os teus colegas de turma?

R: É assim, há alguns mais irrequietos, mais faladores mais pronto.... Mais respostas e outros mais calmos.

P: E dás-te bem com eles?

R: Sim.

P: Há alguém com quem não te dês bem?

R: Não, esta turma é pequena...

P: Mas tens colegas com quem te dás melhor?

R: Sim, as raparigas.

P: Porque são raparigas?

R: Não, também me dou bem com os rapazes.

P: E aqueles com quem te dás melhor, consegues explicar porquê?

R: É assim, já os conheço melhor... e os outros não os conheço muito bem.

P: Conheceste-os todos ao mesmo tempo?

R: Sim. Tenho mais confiança com uns do que com outros...

P: Falámos das relações entre colegas, e as relações entre colegas e os professores da turma? Como são?

R: São boas, os professores até são simpáticos...

P: Na tua opinião, o que define um bom professor?

R: Um bom professor é simpático, explica bem e acho que é só.

P: Mais nada?

R: Sim.

P: E o que te faz sentir querer ir a uma aula?



R: Por exemplo, saber que a matéria é bem explicada, se o professor for simpático dá-nos mais vontade de ir às aulas, agora se os professores forem rabugentos e assim, aí não dá vontade nenhuma de ir às aulas...

P: O que é que os professores fazem para encorajarem os alunos a não faltarem às aulas?

R: Por exemplo, há uns que são mais simpáticos e assim, tentam chamá-los à razão para não faltarem às aulas ... e acho que é só.

P: E as regras de sala de aula? Conheces também?

R: Também.

P: Como é que tomaste conhecimento dessas regras?

R: Acho que foi a Directora de Turma no início do ano que nos deu um contrato com essas regras e nós assinámos.

P: Consideras que essas regras são aplicadas de forma igual por todos os professores?

R: Sim.

P: Há disciplinas em que tenhas mais dificuldades?

R: Há.

P: E nessas situações, se tens dificuldades em compreender uma matéria, o que fazes?

R: Pergunto ao professor, também para perceber...

P: Dás importância às avaliações que tens nas disciplinas do Curso?

R: Sim, nos outros anos não ligava muito à Escola, não gostava de lá andar nem nada, estava-me a borrifar para aquilo, já me chateava, tinha algumas negativas... eu chumbei com sete, agora tenho muito melhores notas do que tinha antes...

P: Porquê?

R: Não sei, talvez seja mais fácil, os professores expliquem de maneira diferente...

P: Por que é que tu escolheste frequentar este Curso?

R: É assim, eu andei numa psicóloga e eu tinha umas falhas de memória e assim, e a psicóloga sugeriu à minha mãe que um CEF para mim ia ser bom. E então concorri a um CEF, mas fora daquela Escola.

P: Querias sair dali?

R: Sim, tinha de sair dali.

P: E hoje achas que foi uma boa opção?

R: Foi.

P: Portanto gostas de frequentar este CEF?

R: Sim.

P: Porquê? Para além do que já disseste, consegues pensar em mais razões?

R: Conhecer pessoas novas...

P: Comparando com os anos anteriores... como é que tem sido o teu aproveitamento, já falaste nisso, mas eu gostava que fizesses mais uma reflexão, como é que tem sido o teu comportamento e a assiduidade; em suma que pensasses nestes três aspectos em relação ao ano passado, por exemplo, quando frequentavas o ensino regular.

R: É assim, comportamento, não sou mal comportada ... às vezes em Mundo Actual pingo a professora, mas não sou mal comportada.

P: Mas és melhor comportada este ano do que no ano passado?

R: Sim, acho que sou melhor

P: Porquê?

R: Talvez porque a turma seja pequena, no ano passado a turma era muito maior eu picava, os outros picavam eu ia atrás e pronto.

P: E o aproveitamento? Tiveste alguma negativa?

R: Não.

P: Em termos de assiduidade, faltavas mais ou menos do que agora?

R: Só faltava mesmo quando era para ir ao médico ou assim...

P: E este ano?

R: Não tenho nenhuma falta, sou a única da turma.

P: Foi fácil a tua adaptação ao Curso?

R: Sim.

P: Mesmo às disciplinas da componente tecnológica?

R: Sim. Os professores são simpáticos e então facilitaram.

P: Se não estivesses a frequentar um CEF, o que estarias a fazer neste momento?

R: Não faço ideia, mas provavelmente na Escola era capaz de não estar.

P: Não estarias na Escola?

R: É provável que não.

P: Achas que tinhas abandonado?

R: Acho que sim, porque eu e a Escola não nos damos muito bem.

P: Mas agora isso mudou?

R: Agora sim.

P: Achas que este Curso pode ter alguma utilidade para o teu futuro?

R: Sim, acho que sim.

P: Em quê? De que maneira?

R: Em termos profissionais.

P: Gostas de Informática, então?

R: Sim.

P: E quando terminares este curso consideras a possibilidade de continuar a estudar?

R: No fim do estágio se eu conseguir logo emprego e assim, vou, se não conseguir, tento continuar.

P: Num curso profissional?

R: Sim.

P: Na mesma área?

R: Sim, talvez na mesma área, ou noutra.

P: De todas as coisas que já falámos aqui, há alguma questão mais que gostarias de ver abordada?

R: Não, acho que não.

P: Então agradeço imenso a tua colaboração e vamos dar por terminada esta entrevista, está bem?

R: Está bem.

**A2**

P: Vamos dar início à nossa entrevista. Em primeiro lugar, eu gostava de saber que idade tens?

R: Tenho quinze, perto de fazer os dezasseis.

P: Onde é que tu nasceste?

R: Em Lisboa, na maternidade da Estefânia.

P: Moras onde?

R: Em Cabeçadas, perto de Casal do Abade.

P: Vens de autocarro?

R: Sim, são dois, é um de Oliveira e outro de Oliveira para aqui.

P: Então tens de te levantar cedo.

R: Sim, às sete.

P: Tens irmãos?

R: Sim, tenho um mais velho, com 28 anos, mas não está cá. Está na Alemanha.

P: Gostaria agora de saber informações a respeito do teu percurso escolar? Tens alguma retenção no teu historial?

R: Tenho, uma no 2º e uma no 8º.

P: E a que se deveram essas retenções?

R: No 2º não tenho ideia, mas no 8º era porque não estudava, tinha umas notas más, tive sete negas, não estava atenta, era um bocadinho distraída...

P: Quais eram as disciplinas em que tinhas mais dificuldades?

R: Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa... era muito difícil.

P: E essas dificuldades faziam com que tivesses menos vontade de estudar?

R: Era...

P: Já tiveste algum processo disciplinar?

R: Não, não tive nenhum.

P: Gostas de frequentar esta escola?

R: Sim.

P: O que é que a Escola representa para ti, em termos gerais?

R: É como se fosse a minha segunda casa por termos cá amigos, estamos desde manhã até à tarde com eles, falamos com funcionários, professores, faz com que nós estejamos mais distraídos com eles, não estamos sempre em casa, fazemos outras coisas, também passamos mais tempo na Escola do que em casa, é bom.

P: São essas as coisas de que mais gostas na Escola?

R: Sim.

P: E em relação ao que gostas menos na Escola?

R: Nada, gosto de tudo.

P: Gostas das actividades extra-curriculares?

R: Gosto, já participei numa, no torneio de futebol inter-turmas, participámos todos, gosto, só que não tenho me inscrito noutras.

P: Porquê?

R: Não tenho aquele hábito de me inscrever, também já nos outros anos era assim...

P: Foi valorizada a tua participação nesse torneio? Tiveste algum tipo de reconhecimento?

R: Estávamos a trabalhar em equipa, só isso mais nada. A valorização é ajudarmo-nos uns aos outros.

P: É importante para ti, o trabalho em equipa?

R: Sim, trabalha-se melhor.

P: Pensas que há igualdade em relação à forma como os alunos são tratados na Escola, quer pelos professores, quer pelos funcionários?

R: Sim.

P: Não notas formas de tratamento diferente em situações parecidas?

R: Não.

P: Como pensas que és vista pelos outros professores da Escola, alunos, funcionários pelo facto de frequentares um CEF?

R: Não sei, isso não sei.

P: Nunca pensaste nisso?

R: Não, nunca pensei.

P: Conheces as regras da Escola?

R: Sim.

P: Como é que conheceste essas regras?

R: As regras de funcionamento do Bar, do refeitório, papelaria e secretaria, foi através dos meus colegas que já cá andavam no ano passado, eles disseram-nos.

P: E os alunos da turma? Como é que os descreves?

R: Em que modo?

P: Se se dão bem, se são amigos...

R: Somos todos amigos. Há aquelas alturas em que zangamos, porque uns querem uma coisa, outros querem outra, mas somos todos amigos.

P: É um grupo unido?

R: Sim.

P: Porquê? Encontras razões para essa união?

R: Porque alguns podem estar chateados, mas os outros querem logo ajudar, nós não gostamos de ver um colega nosso triste! Tentamos saber o que é que ele tem, tentamos ajudar.

P: São solidários uns com os outros?

R: Sim, temos de ser uns para os outros, temos de ser amigos...

P: Dás-te bem com os teus colegas?

R: Sim.

P: Há alguém com quem te dê melhor do que com outros colegas da turma?

R: Sim, aqueles que eu já conhecia desde o ano passado, eram da minha turma o ano passado, quatro a contar comigo.

P: E como é que são as relações entre os alunos e os professores da turma?

R: São boas, os professores tentam ajudar-nos nos estudos, dizer o que nos espera no futuro...

P: O que é para ti um bom professor?

R: Explica bem, ensina, é simpático, ajuda, isso é um bom professor.

P: E o que te faz sentir vontade de ir a uma aula?

R: É nós gostarmos, sentirmo-nos motivados, gostarmos muito daquela aula...gostar da disciplina....

P: E quais são as tuas disciplinas preferidas?

R: A minha disciplina preferida é a Matemática.

P: Porquê?

R: Não sei. Eu já no ano passado, há muitos anos era a minha disciplina preferida. Houve aí um tempo em que só tinha 3, depois no ano passado tive negativa, este ano melhorei mesmo mais, cheguei a ter um 4...eu gosto muito de Matemática.

P: E o que é te faz não ter vontade de ir a uma aula?



R: Acho que é não gostar da matéria...

P: O que é que os professores fazem para encorajar os alunos a não faltar?

R: Eles tentam-nos avisar porque eles já passaram pela nossa idade, pela adolescência, sabem o que é que nos espera depois, então eles tentam motivar-nos para nós termos capacidades, para nós seguirmos os nossos estudos, vamos precisar deles para o futuro, para o trabalho, para sermos responsáveis... Como eles são mais velhos têm de nos dizer a nós... incentivam-nos para que nós venhamos às aulas. E preocupam-se também.

P: Nas aulas em que sentes mais dificuldades, o que é que tu fazes?

R: Às vezes quando estou com vontade... é muito difícil estar atenta, mas tento estar atenta, perceber... o que não perceber tento perguntar algumas coisas, às vezes não pergunto.

P: Porquê?

R: Não sei, é aqueles dias em que não estou bem-disposta ou não estou com vontade de estar na aula...

P: Não tem a ver com timidez?

R: Não.

P: Conheces as regras de sala de aula?

R: Sim, foi a nossa DT que nos disse.

P: E consideras que todos os professores aplicam as regras da mesma maneira para todos os alunos?

R: Sim.

P: Porque razão ou razões decidiste frequentar este CEF?

R: Porque no ano passado tive mais dificuldades, vi que o 8º ano era mais difícil. Achei que devia experimentar o CEF porque depois devemos ficar com um emprego fixo, depois se calhar é mais fácil. E eu estou mais motivada para ir trabalhar do que para estudar...

P: Estás a gostar da experiência de frequentar um CEF?

R: Estou.

P: Porquê?

R: As matérias são mais fáceis, e também gosto das aulas de Informática. Estou a aprender muitas coisas novas.

P: As notas que tens tido este ano, são importantes para ti? Dás importância às avaliações que os professores fazem?

R: Dou.

P: Porquê?

R: Para o próximo ano vai ser um bocadinho mais puxado, é bom que nós tenhamos boas notas este ano, para o ano faz média e assim safamo-nos melhor. Para o ano também temos de estudar, mas assim é mais fácil.

P: Comparando com anos anteriores, como é o teu comportamento?

R: O ano passado andava mais distraída, mais desatenta. Este ano mudei muito, para melhor.

P: E no aproveitamento? Notas diferenças também?

R: Noto, para melhor.

P: E a assiduidade?

R: O ano passado não faltava, só mesmo para ir ao médico... só uma situação, era eu tinha Moral e faltava, faltei 3 vezes, porque era à hora do almoço e eu ia almoçar.

P: Foi fácil a tua adaptação ao Curso?

R: Foi. Eu pensava que ia ser mais difícil, mas foi fácil.

P: Porquê? Algum motivo em especial?

R: Os professores explicam bem, também a turma é pequenina, o ano passado era maior, havia mais conflitos. Na aula de Matemática eles portavam-se mal, passavam a vida a ir para a rua, a professora quase não dava a matéria.

P: Se não estivesses a frequentar um CEF, o que estarias a fazer neste momento?

R: Estava a continuar o 8º ano, porque era para acabar o 9º, ou tinha ido trabalhar.

P: Se pudesses mudar alguma coisa no CEF, o que é que mudavas?

R: Também não sei, nunca pensei nisso...

P: Estás satisfeita com o Curso até agora?

R: Sim, tem sido bom.

P: Achas que este Curso te pode ser útil no futuro?

R: Sim, para arranjar emprego mais rápido, era bom...

P: Pensas na possibilidade de continuar a estudar depois de terminares este Curso?

R: Pois... Se corresse bem, espero que corra e que passe, eu continuo a estudar até ao 12º, mas se não, vou trabalhar, eu queria mesmo ir trabalhar.

P: Houve algum assunto que não tenha sido abordado que queiras tratar?

R: Não, por mim não tenho mais nada a dizer.

P: Agradeço a tua colaboração, que vai ser muito importante para o trabalho que estou a fazer.

**A3**

P: Gostava de saber, em primeiro lugar, a tua idade.

R: 15 anos. Vou fazer 16 no dia 27 de Outubro.

P: Onde é que nasceste?

R: Nasci em Coimbra, mas estou a viver em Oliveira, só que de vez em quando vou para o Piódão, onde os meus pais estão a trabalhar.

P: Tens irmãos?

R: Tenho uma irmã mais nova.

P: Em relação ao teu percurso escolar, como é que tem sido? Tens retenções, já reprovaste alguma vez desde que entraste na Escola?

R: Já.

P: És capaz de fazer o resumo do teu percurso desde que entraste na Escola?

R: Na primária passei todos os anos, tive boas notas, depois cheguei ao 5º e chumbei. Depois passei no outro 5º, quando fiz o primeiro 6º chumbei, depois passei e reprovei outra vez no 7º.

P: Porque é que achas que isso aconteceu?

R: Não sei.... Na primária correu tudo bem, não sei se foi por mudança de Escola...

P: Onde é que fizeste a primária?

R: No Piódão.

P: E depois vieste para esta Escola?

R: No 5º ano.

P: E notaste muitas diferenças?

R: Sim, nos colegas, porque lá tínhamos um professor e só tínhamos uma sala...

P: E eram menos...

R: Sim, chegámos lá a andar cinco, depois 3, depois 2, que era eu e o Válder depois ficou só o Válder.

P: Quando vieste para aqui, qual foi a sensação?

R: Havia mais pessoas, mais colegas.

P: Foi difícil a adaptação?

R: Não foi muito difícil, mas nota-se sempre uma diferença.

P: Achas que essa mudança também explica a tua reprovação no 5º ano, ou houve outros factores para além desse?

R: Acho que a mudança não explica nada, uma pessoa querendo consegue sempre...

P: Então foi porquê? Tiveste dificuldade nas disciplinas?

R: Foi por falta de estudo e o comportamento.

P: E nos outros anos, foram as mesmas razões?

R: Também.

P: Já tiveste algum processo disciplinar?

R: Este ano.

P: Porquê?

R: Por mau comportamento.

P: Queres explicar melhor porquê? Em que é que consistiu esse mau comportamento?

R: Foi por acumulação de relatórios e também... não sei... acho que foi por acumulação de relatórios, já tinha muitos...

P: Achas que foi justa a aplicação desse processo disciplinar?

R: Sim. Eu sabia que se tivesse processo era porque devia ser, eu portei-me mal, não era por ser injustiça.

P: O que é que a Escola representa para ti?

R: É um estabelecimento de ensino, que nos vai formar para um dia mais tarde termos alguma profissão.

P: É isso que tu sentes? Quando vens para a Escola, pensas “lá vou eu trabalhar para a minha formação, para o meu futuro?”

R: [sorri] não é bem assim...

P: Então?

R: Sei que é para isso que a Escola serve....

P: Mas a pergunta não é “para que é que a Escola serve”, é o que é que a Escola representa para ti? Que ideias associas à Escola?

R: Eu penso que venho para cá ver os meus amigos e estar com eles [pausa]. Não sei mais.

P: De que é que gostas mais na escola?

R: De fazer desporto.

P: Porquê?

R: Porque é o que eu gosto de fazer. Não gosto de estudar, gosto de fazer desporto...

P: É das aulas de Educação Física, o que tu gostas mais?

R: É de Educação Física.

P: E gostas das outras actividades desportivas que também são organizadas na Escola?

R: Sim, aquelas que organizaram cá, participei em todas. Só não participei no Mega-Sprint porque a professora não nos disse e acho que para participar era preciso uma autorização e eu não sabia e não pude participar.

P: Quando participas nessas actividades sentes que a tua participação é valorizada?

R: Acho que sim.

P: É importante para ti participar nessas actividades?

R: Sim, porque gosto e sei que também vou para uma actividade para fazer o meu melhor...

P: Também é com essa atitude que vais para as aulas?

R: [sorri] não, já não...

P: Porquê?

R: Porque ... não sei.

P: Com vontade de dar o teu melhor...

R: Nalgumas disciplinas, noutras já não...

P: Quais são as disciplinas em que sentes vontade de dar o teu melhor?

R: Antes, quando andava no ensino normal gostava de Ciências e História, agora neste curso gosto de várias disciplinas, Mundo Actual, Físico-Química, Matemática também só não tirei agora positiva por causa do comportamento, porque eu tinha notas para ter positiva...

P: Vamos só voltar um bocadinho atrás na conversa. Pensas que há igualdade de tratamento na escola para todos os alunos?

R: Igualdade... assim os professores, os funcionários tratarem-nos todos da mesma maneira? Sim. Acho que sim.

P: Não sentes que há injustiças? Há igualdade de tratamento?

R: Acho que sim.

P: E como é que pensas que és visto pelos professores, funcionários e pelos outros alunos pelo facto de frequentares um CEF?

R: Às vezes dizem “ah, só vai para um CEF quem é burro”, mas também não é bem assim.

P: Mas dizem-te isso?

R: Às vezes ouve-se dizer. A mim directamente nunca me disseram, mas às vezes estão a conversar e ouve-se “ai, aquele é do CEF se estivesse no ensino normal nunca mais saía da escola”.

P: Sentes que tu e os teus colegas são vistos dessa maneira?

R: Eu não.

P: Conhecês as regras de funcionamento da escola? Por exemplo, dos vários serviços e espaços da Escola como o bar dos alunos, a Biblioteca...a sala de convívio

R: Sim... podemos utilizar qualquer um deles só que não podemos ir para lá estragar nada, nem perturbar quem lá está...

P: E cumpres essas regras?

R: Às vezes.

P: E a relação que tens com os colegas da turma? Como é que descreves os teus colegas?

R: São bons amigos, alguns são bons amigos, também são bons colegas.

P: O que é para ti um bom colega?

R: É aquele que ajuda quem precisa na hora.... Quando fazemos alguma coisa, só alguns assumem as consequências, às vezes há alguns assim...

P: Explica-me melhor através de um exemplo para eu perceber o que estás a querer dizer.

R: Por exemplo, estamos na sala, dois alunos mandam giz para o quadro, a professora vê um e manda esse aluno para o Conselho Executivo, se o outro for bom colega diz “Ó stôra não foi só ele, também fui eu”.

P: E tu fazes isso?

R: Às vezes faço. Por acaso também foi em Mundo Actual, eu e outro aluno levámos falta e a professora disse assim “se vocês se portarem bem até ao final da aula, eu tiro-vos a falta” e eu ‘tive calado toda a aula, ele esteve mais agitado, mas depois no final da aula eu disse “ó stora, vai-me tirar a falta?” e ela disse “eu vou”. Depois eu disse “tire



também ao \_\_\_\_\_” e ela disse “ah, mas ele não merece” e eu disse “mas isso não volta a acontecer” e ela depois lá tirou.

P: E achas que foi por tua influência?

R: Sim, nossa turma já tem muitos problemas e esse ainda era mais um.

P: E dás-te bem com os teus colegas?

R: Dou.

P: Há algum com quem te dás melhor?

R: Tipo, as pessoas com quem vou jogar á bola, ando mais com eles, tipo \_\_\_\_\_ jogamos à bola, vamos ver o jornal, falo mais com ele, e com o \_\_\_\_\_ também.

P: Porque é que te dás mais com eles?

R: Com o \_\_\_\_\_ andamos sempre a falar de futebol, a contar notícias novas um ao outro, é mais por isso.

P: Consideras que a vossa turma é um grupo unido?

R: Às vezes é, outras vezes também não é.

P: Dá-me exemplos das duas situações.

R: Como eu estava a dizer há bocado, há alguns que numa situação de injustiça, para defender um colega, alguns não fazem isso. Por exemplo, se vêem um professor mandar um aluno para a rua, não são capazes de dizer “ó stôr não faça isso”, outras vezes podem dizer... depende.

P: Falámos das relações entre os colegas, e as relações entre os alunos e os professores, como é que são?

R: Acho que são boas. Os professores também vieram novos este ano, o ano passado os que já cá estavam sabiam como é que nós éramos, os problemas que nós tínhamos, nós também já sabíamos como é que eram os professores. Este ano já foi pior, como é que hei-de explicar...? Por exemplo, não sabíamos se um professor era mais rígido do que o outro, se por qualquer coisa era logo capaz de marcar falta... e o ano passado já sabíamos quais eram os professores mais fixos e quais é que não eram.

P: E o que é para ti um bom professor?

R: Um professor não é só ser um bom professor, como também ser amigo.

P: E o que é que te faz sentir querer ir a uma aula?

R: Eu sei que tenho de ir às aulas... eu quero sair o mais rapidamente da escola, os outros que andam lá na minha turma também dizem todos igual. Sabemos que queremos fazer o curso mais rápido, mas às vezes não conseguimos estar calados e a aula não corre bem, mas outras vezes conseguimos estar calados e a aula corre bem.

P: Mas há alguma aula ou disciplina que penses “vou ter esta aula, que bom”?

R: Educação Física, e também gosto das aulas práticas quando vamos para a oficina; quando ficamos na sala, não é que não goste, mas gosto mais de ir para a oficina, é a parte prática, gosto mais de mexer nas motas...

P: E isso é um bom motivo para ir à aula?

R: Sim.

P: E o que é te faz ter vontade de não ir a uma aula?

R: Quando são aulas teóricas, não... gosto mais das práticas, por exemplo a Educação Física sou capaz de ser melhor na parte prática do que na teórica.

P: O que é que os professores dizem ou fazem para encorajarem os alunos a não faltarem às aulas?

R: Por exemplo dizem que este ano nós só podemos dar x de faltas para dar este ano e em dois anos, e se faltarmos muitas vezes no primeiro ano e no segundo precisarmos de faltar mesmo que seja porque tenha de ser, porque tenha de ir ao médico, ou ir a alguma consulta, depois não podemos.

P: E o que é que os professores dizem mais?

R: Dizem que se nós queremos sair rapidamente do curso porque é que não os ajudamos mais...os professores querem que nós façamos o curso bem, e nós também queremos.

P: E nas disciplinas em que tens mais dificuldades ou nas matérias em que tens mais dificuldades, o que é que fazes numa aula?

R: Às vezes, por exemplo, se for numa disciplina que goste sou capaz de dizer que não estou a perceber e peço ao professor me explicar, mas se não gosto da matéria ou não gosto do professor já não digo nada.

P: O professor também influencia?

R: Sim, às vezes... por exemplo, o professor \_\_\_\_\_ dá-nos mais liberdade, e por exemplo se for outro stor que não nos dê liberdade também dizemos “ah, aquele stor também não deixa fazer nada, não presta”, e se for um stor que nos dê mais liberdade já gostamos mais.

P: E tens mais à-vontade para colocar dúvidas, és isso?

R: Sim.

P: E que razões é que te levaram a optar por frequentar este curso?

R: Foi... eu já tinha reprovado alguns anos, e como tinha de andar na escola mais dois anos, resolvi vir para o curso. Ficava com o 9º ano na mesma e tirava o curso, ficava com mais alguma coisa.

P: Com alguma qualificação profissional?

R: Sim.

P: O facto de teres formação na Mecânica de Motociclos também foi uma razão?

R: Às vezes pode não ser. Houve aqui alunos de um curso o ano passado que tiraram o curso [Electromecânica de Electrodomésticos], por exemplo conheço um aluno que acabou p curso e até tirou boas notas e que agora anda a trabalhar com o pai, mas não é nessa área.

P: Gostas de frequentar o CEF?

R: Eu gosto.

P: Porquê?

R: Apesar de às vezes querer ter uma hora livre, tem de ser, temos de ter aquelas horas. Mas depois de estarmos habituados não custa nada.

P: Foi fácil a adaptação ao Curso?

R: Sim, acho que sim.

P: São importantes para ti as avaliações que obténs nas diferentes disciplinas deste curso?

R: Sim, têm importância. Quanto melhores forem as notas que tiver, mais fácil é acabar o curso.

P: E achas que os teus colegas também pensam assim?

R: Eu acho que sim. E se não pensam deviam pensar assim.

P: E se comparares com anos anteriores quando frequentavas o ensino regular, como é o teu comportamento?

R: Acho que este ano está um bocado melhor, o ano passado era pior do que este ano.

P: Porquê?

R: Eu sei que este ano tenho “x” faltas para dar e depois quero faltar noutros casos em que seja importante e não posso. O ano passado sabia que se desse uma falta e justificasse não contava para nada.

P: Já tiveste um processo disciplinar, mesmo assim achas que o teu comportamento está melhor?

R: Acho que está melhor do que estava antes do processo disciplinar, depois do processo melhorou um bocado.

P: Qual foi a pena aplicada?

R: Foi ficar duas semanas na cantina a limpar tabuleiros.

P: E tiraste alguma lição desta medida disciplinar?

R: Se não quiser ir para lá outra vez, só tenho de me portar bem e mais nada.

P: E em relação ao aproveitamento, é melhor do que o ano passado?

R: Sim.

P: Porquê? Já pensaste sobre isso?

R: O ano passado no 2º período já sabia que ia chumbar, depois no 3º vinha às aulas, mas era só por vir, para não levar falta. Este ano só tenho negativa a Inglês e Português.

P: E a assiduidade?

R: Acho que o ano passado faltei mais porque tinha um problema de alergias e tinha de ir a consultas médicas em Coimbra, mas foi só por isso, só que faltei mais.

P: Se não estivesses a frequentar um CEF o que estarias a fazer neste momento?

R: Eu ainda não tenho idade para trabalhar... ainda não tenho 16 anos. Devia andar no ensino normal.

P: Se pudesses mudar alguma coisa no curso o que é que mudavas?

R: O regime de faltas... que tivéssemos mais faltas para dar, e que tivéssemos pelo menos uma ou duas horas livres.

P: Estás satisfeito com o curso?

R: Acho que sim.

P: Pensas que este curso te pode ser útil no futuro?

R: Acho que sim, pode surgir alguma oportunidade, eu conheço alguns amigos que trabalham em oficinas, o meu pai também conhece algumas pessoas. Para arranjar trabalho com este curso é mais uma oportunidade que eu tenho.

P: E consideras a possibilidade de continuar a estudar depois de terminares este curso?

R: Eu queria fazer este curso para sair mais rapidamente da escola com o 9º ano. Depois mais para a frente pode ser que vá tirar o 12º ano.

P: Há algum assunto que não tenha sido abordado nesta conversa e sobre o qual queiras falar agora?

R: Não.

P: Então agradeço-te muito pela tua colaboração e por esta conversa.

**A4**

P: Gostaria de saber a tua idade.

R: 16 anos.

P: E nasceste onde?

R: Em Lisboa.

P: E como é que foi o teu percurso de vida até aqui?

R: Primeiro acho que estive lá seis meses, depois vim para Alvôco das Várzeas. O meu Bilhete de Identidade diz que eu nasci em Lisboa, e foi. Não conheço o meu pai... Depois a minha mãe conheceu o meu padrasto e vai fazer 14 anos que estou em Aldeia das Dez. Desde que tenho um ano e meio que foi o meu padrasto que me criou.

P: E em relação ao teu percurso escolar, como é que tem sido?

R: Fiz o 1º ano em Aldeia das Dez. No 2º ano chumbei e depois vim para aqui e segui até agora.

P: Reprovaste mais alguma vez?

R: No 2º, 5º e 6º, não ... foi só dois anos, acho eu.

P: E na tua opinião a que se deveram essas reprovações?

R: No 2º ano acho que são os professores que vêm se nós passamos ou se não passamos, não é? No 5º ano estava a borrfar-me para aquilo... não estudava. Não me empenhava nas coisas.

P: Mas não gostavas das disciplinas ou não te davas bem com os teus colegas?

R: Não, eu agora que ando num CEF e vejo os da minha turma que já passaram por mim, uns andam no oitavo, outros andam no 9º e assim, e eles às vezes dizem-me que faço lá falta para os animar...

P: Já tiveste algum processo disciplinar?

R: Dois.

P: Porquê?

R: O primeiro, bem o primeiro foi tal e qual como o segundo. Bem o segundo foi mais grave, penso eu. O primeiro foi por faltar ao respeito aos professores, mandavam-me fazer as coisas e eu não as queria fazer...etc. O segundo também foi por faltar ao respeito aos professores, tratava-os por tu...

P: E quando é que decorreram esses processos disciplinares?

R: Este ano.

P: Achas que foram justos?

R: Foram, isso foram.

P: Achas que contribuíram para mudar o teu comportamento?

R: Hmmm .....o segundo mais ou menos.

P: Em relação à escola, o que é que a escola representa para ti?

R: Representa? Ao nível das pessoas e assim?

P: De um modo geral. Quando pensas na escola, que ideias é que lhe associas?

R: Esta escola, empregados, professores ...toda a gente é porreira.

P: Gostas de estar aqui?

R: Gosto.

P: Sentes-te bem aqui?

R: Sim.

P: O que é que gostas mais na escola?

R: Quando estou ao pé dos empregados, por exemplo...

P: Porquê?

R: Porque começamos a falar, e essas coisas...



P: Falam de quê?

R: Por exemplo, quando estou com o Sr. Miguel, ele conhece-me desde bebé... ele às vezes diz-me “Ó Miguel tens de portar bem nas aulas”. Todos os dias cada vez que me vê, ele pergunta-me sempre, mesmo às vezes fora da escola, diz sempre “ó Miguel tens de fazer isto e aquilo...” Ele dá-me sempre bons conselhos. Tanto ele como toda a gente...

P: E tu segues esses bons conselhos?

R: Às vezes...

P: O que gostas mais na escola é dessas conversas que tens com os funcionários?

R: Sim.

P: Mais alguma coisa?

R: É de tudo. Eu às vezes fico lixado com essas perguntas, quando as pessoas me perguntam “o que é que gostas mais na escola?”, e eu digo, é de tudo.

P: Mas há alguma coisa em especial?

R: Eu sei lá! Não.

P: E o que é que gostas menos?

R: Também acho que não tenho nada a dizer. Esta escola para mim está boa.

P: Gostas de participar nas actividades extra-curriculares?

R: Às vezes. Eu sei que andamos no CEF, mas gostava que ao menos a gente tivesse um tempito, 90 minutos ou 45 minutos para ter rãguebi. Eu gostava de ter rãguebi, mas se calhar vou-me inscrever numa equipa para os lados de Coimbra ou assim...

P: E quando participas nas actividades extra-curriculares da escola achas que a tua participação é valorizada?

R: Eu acho graça é quando estão a torcer por mim. Gosto porque às vezes faço aquelas maluqueiras e eles estão sempre a rir e começam a gritar por mim “\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_!”

P: É uma maneira de te sentires reconhecido?

R: Sim.

P: E em relação à maneira como os alunos são tratados na escola, achas que há igualdade de tratamento para todos?

R: Eu acho que sim. Eles às vezes é que.... Por exemplo, há um pequenito que bate a outro... ou eu agora tinha-me metido em conflitos com algum rapaz e eu agora chamava uns dez... Por exemplo, eu agora andava aí à porrada com alguém.... eu tinha-me metido em conflitos com algum rapaz ou coisa assim e eu agora ia chamar uns dez...

P: Penso que não percebeste a minha pergunta. O que eu queria dizer era se os alunos são todos tratados da mesma forma pelos funcionários, pelos professores...

R: Ah são, sim. Eu falo por mim.

P: E é a tua opinião que eu quero ouvir.

P: Como é que pensas que és visto pelos outros professores e funcionários da escola por frequentares um CEF?

R: Eu acho que sou visto igual.

P: E em relação aos outros alunos da escola?

R: Por exemplo os meus colegas do ano passado quando passam por mim dizem-me muitas vezes “Ó \_\_\_\_\_ faltas lá tu para nos animares” e eu digo “olha, vocês são malucos ou quê?”

P: Mas eu digo este ano, por estares a frequentar um CEF, como é que pensas que és visto pelos alunos que não são do CEF?

R: Eu acho que é igual, falam-me na mesma.

P: E os funcionários, também?

R: Sim.

P: Conheces as regras de funcionamento da escola?

R: Conheço algumas, as mais importantes.

P: Por exemplo?

R: Não faltar ao respeito aos professores, aos funcionários, não deitar lixo para o chão... não estragar o material da escola, e essas coisas assim...

P: E respeitas essas regras?

R: Às vezes. Estragar material nunca estraguei, mas às vezes falto ao respeito aos professores.

P: E encontras alguma explicação para esse facto?

R: Tenho de cortar essas coisas, não é?

P: Mas consegues explicar para ti mesmo porque é que faltas ao respeito aos professores?

R: Talvez por me achar maior à frente dos meus colegas.

P: Isso acontece mais na sala de aula, é?

R: Sim.

P: E já que estás a falar nos teus colegas, como é que descreves os teus colegas da turma?

R: Eu não gosto muito de falar na minha turma, porque eu não sou um rapaz daqueles que fazem queixa e assim, cada um fala por si. Mas há colegas meus que às vezes queimam uma pessoa.

P: De que maneira? Consegues explicar melhor isso?

R: Por exemplo aqui há dias... ele no fundo é bom rapaz e quando a gente se cumprimenta ele até diz “ó \_\_\_\_\_, desculpa lá qualquer coisa” – é sempre a mesma coisa! Mas no outro dia na oficina estava a limpar um eixo de uma mota com uma navalha, e ele vai com uma chave de fendas e aquilo riscou...

P: Mas riscou o eixo?

R: Não, não, fez isso no braço dele e depois disse que fui eu com a navalha. O stor às vezes é que faz que não vê certas coisas, mas ele vê as coisas.

P: De uma maneira geral, dás-te bem com os teus colegas?

R: Dou.

P: Há algum com quem te dês melhor?

R: Há, isso há.

P: Porquê?

R: Ah, porque não queimam uma pessoa. Queimar uma pessoa é por exemplo, “ó stôr, olhe que ele está a fazer isto ou aquilo”...

P: Que outras razões tens para te dares melhor com uns do que com outros?

R: Com alguns já tenho mais confiança, já os conheço há mais tempo.

P: E as relações entre os alunos e os professores da turma, como é que são?

R: Isso também depende dos dias. Uma pessoa às vezes vem bem disposta, outras vezes não. O stor \_\_\_\_\_ é um stor porreiro, o stor \_\_\_\_\_ também, é animado, às vezes faz uma “pausasita” de um minuto, fala connosco, se a gente precisar de alguma coisa para falarmos.... todos os professores são assim se nós precisamos de falar eles falam. E o stor \_\_\_\_\_ é assim, é logo directo, não pensa duas vezes e eu acho bem que sim.

P: Estás a falar em termos de disciplina?

R: Sim. E a nossa DT também é porreira....pronto, eu não gosto de falar dos professores...

P: O que é para ti um bom professor?

R: Então... como é que eu hei-de explicar? É amigo, se a gente tiver algum problema é capaz de dizer “fala e isto e aquilo”, a gente às vezes desabafa... um amigo é isso. Contar alguma coisa e agente pedir para não contar a ninguém, há lá gente assim.

P: Que outras qualidades é que tu pensas que um bom professor deve ter?

R: Sei lá...

P: Ensinar bem?

R: Ah, sim.

P: O que é ensinar bem?

R: (ri-se), eu rio-me mas não sei porquê, acho graça às suas perguntas... Parece que estou numa sala de audiências... mas estou a achar graça... Olhe que eu não sei falar à doutor!

P: Mas achas que são perguntas difíceis?

R: Claro que não.

P: Têm a ver com o teu dia-a-dia...

R: Sim, sim.

P: Se calhar não estás habituado a pensar sobre estas coisas.

R: É isso.

P: Talvez seja isso que te está a causar estranheza. Mas são questões que têm a ver com a escola, com o curso, o teu dia-a-dia... é aqui que passas a maior parte do tempo, não é?

R: Sim.

P: Mas tens todo o tempo para pensares nas respostas às minhas perguntas.

R: Pois.

P: Olha, e o que te faz ter vontade de ir a uma aula?

R: O que me dá vontade de ir a uma aula é passarmos o tempo a falar, só se a gente estiver a falar é que gosto de estar numa aula e se estiver a ouvir música. O que é não estou atento às coisas...

P: E o que é que te faz não ter vontade de ir a uma aula?

R: Também depende dos dias, porque eu às vezes tenho preguiça. É como o stor \_\_\_\_\_ diz, e é verdade, eu às vezes digo-lhe “ó stor eu sou um parvo, para é que eu agora estou a fazer isto?”; outras vezes quando me dá na cabeça, faço as coisas bem, não sei porquê.

P: O que é que os professores fazem ou dizem para encorajar os alunos a não faltarem às aulas?

R: Sei lá.

P: Tens vontade de faltar às aulas?

R: Às vezes.

P: E sentes que os professores dizem alguma coisa para que tu não faltes?

R: Costumam perguntar para onde é que a gente vai, se a gente, por exemplo, eu agora tinha ido apanhar alguma bebedeira... isto é um exemplo.

P: O que é que fazes numa aula quando tens dificuldade em compreender uma matéria?

R: Calo-me.

P: Porquê?

R: Não digo nada.

P: Mas não tens por hábito colocar dúvidas?

R: Não.

P: Porquê?

R: Sei lá.

P: Gostava agora de saber a tua opinião em relação aos CEF. E a primeira pergunta sobre este assunto é: por que razão ou razões é que decidiste frequentar um CEF?

R: Eu escolhi um CEF porque tinha de fazer o 9º ano na mesma. Há as pessoas que costumam dizer “ah, vais para um CEF, só para lá vão os burros”, mas eu acho que não é isso. Pronto, as aulas são mais fáceis, não nos matam tanto a cabeça... e acho que recebemos um diploma profissional, ou coisa assim.

P: E é isso que te interessa mais, é receberes o diploma?

R: Mais ou menos. Ou o 9º ano também.

P: É para terminares a escolaridade obrigatória?

R: Sim.

P: E estás a gostar de frequentar o CEF?

R: Estou.

P: Porquê?

R: Porque temos mais aulas práticas, mexemos em motas e essas coisas todas.

P: É uma área de que gostas?

R: Gosto. Eu acho graça quando... por exemplo ontem aconteceu-me uma cena dessas. A gente às vezes apanha esticões. Meti a mota a trabalhar e o Sr. João também lá estava ao pé do professor e ele disse “o \_\_\_\_\_ vai-se aleijar”, porque a mota não cortava a corrente quando a gente desligava, no fecho da ignição. E eu assim “Sr. João e Stor vocês vão ver como é que se faz isto”. Conforme liguei o motor, apanhei lá um esticão que até saltei. O stor até chorou a rir! A seguir vai lá o sr. João e aconteceu-lhe a mesma coisa. Depois fui eu a rir.

P: Então e as regras de segurança no trabalho?

R: Aquilo até foi engraçado, e eu é que fiz mal o trabalho. O sr. João queria-me explicar mas também se aleijou e o stor disse “ah, isso até faz bem ao coração”, fica a máquina mais rápida!

P: E esse tipo de situações acontece muitas vezes?

R: Não. Às vezes é para a gente se rir.

P: Eu perguntei-te se estavas a frequentar este CEF e tu disseste que sim e falaste na oficina. Essa é a parte de que gostas mais do Curso?

R: Sim. Até podemos estar algum tempo na sala, mas quanto mais tempo estamos na sala, mais faltas temos.

P: Na sala de aula, sem ser na oficina?

R: Sim, quando estamos a aprender como é que se mexe nas coisas.

P: A teoria?

R: Sim, nas aulas teóricas é que a gente tem mais faltas e quando estamos na oficina já não é tanto.

P: Mais faltas disciplinares?

R: Sim.

P: Dás alguma importância às avaliações/às notas que tens nas diferentes disciplinas?

R: Se concordo com as notas?

P: Não, se é importante para ti saberes que tens a nota “x” ou “y” a uma disciplina.

R: Olhe, por exemplo, agora no 2º período tive 9 negativas, “tive 9 negativas, deixá-las estar”. Foi assim a minha reacção.

P: Mas é isso mesmo que sentes ou isso é uma maneira de fazer de contas que não te incomoda?

R: Às vezes quando uma pessoa recebe um teste “Satisfaz” fica toda maluca.

P: Ficas contente?

R: Às vezes fico.

P: Isso significa que das importância às notas que tens?

R: Às vezes dou, outras vezes não.

P: E achas que os teus colegas dão importância à avaliação?

R: Alguns dão. Alguns, não são todos.

P: Porquê? Como é que tu vês que eles dão importância a esse aspecto? Conversam sobre a avaliação entre vocês?

R: Às vezes dizemos “então, quantas negativas tiveste?” e eu digo “olha, eu p’ra mim estou-me a borrifar, tive 9 negativas” e eles dizem “credo, Deus me livre a mim de ter essas notas”, pronto, é um exemplo. Para mim o aluno mais empenhado que lá anda é o \_\_\_\_\_ e mesmo em termos de fazer testes, o \_\_\_\_\_ tem capacidades para fazer as coisas, mas às vezes está-se a borrifar.



P: Comparando com os anos anteriores, quando frequentavas o ensino regular, notas diferenças no teu comportamento este ano?

R: Eu digo que agora está pior.

P: Porquê?

R: Não faço a mínima ideia, mas acho que está pior. A gente às vezes brincávamos nas aulas e os “stores” mandavam-me calar e eu calava-me, e agora já não é tanto.

P: Mas porquê?

R: Eu que sou eu também não percebo isto, mesmo os “stores” até dizem que eu fora da sala sou uma pessoa e dentro da sala sou outra.

P: Mas já reflectiste sobre isso? Sobre as razões que te podem levar a ter comportamentos menos adequados na sala de aula?

R: Eu sei lá porque é que isto acontece.

P: E o aproveitamento, comparativamente ao ano passado?

R: O aproveitamento, como assim?

P: As notas que tens este ano?

R: Eu acho que sempre foram iguais.

P: E nesse aspecto faz diferença estares a frequentar um CEF, ou não?

R: Mais ou menos, sei lá. As notas estão iguais, a nossa DT esteve a dizer-nos essas coisas técnicas, socioculturais.... Por exemplo, a sociocultural é Inglês, Matemática e isso... não, não, Matemática não, Português, Inglês, Inglês, Mundo Actual, Higiene e Segurança no Trabalho, Educação Física e acho que não é mais nenhuma... depois há outra que é Matemática e Físico-Química e depois são todas as práticas...

P: E o que é que a DT explicou?

R: Então, disse que este ano todos passamos mas se a gente agora não tiver boas notas, também se vai reflectir no próximo ano. Por exemplo, no sociocultural temos de ter ao

menos duas [positivas], na outra ou temos de ter Matemática ou Físico-Química e na prática temos de ter ao menos duas [positivas], acho eu.

P: E tu consegues fazer isso?

R: Eu acho que sim eu só não tenho porque não quero....

P: Achas que corres o risco de no próximo ano não concluíres o curso por não teres notas positivas suficientes?

R: Eu penso assim “para que é que eu vou estudar agora se vou chumbar já não estudo mais!” E muitas pessoas dizem “não te lumbres só do dia de hoje, lembra-te do dia de amanhã”... e eu digo sempre “já não consigo”, mas às vezes consigo...

P: E o que significa para ti esse conselho” não te lumbres só do dia de hoje, lembra-te do dia de amanhã”, o que é que as pessoas querem dizer com isso?

R: Então, eu às vezes também digo isso por uma simples razão, por exemplo, eu peço uma coisa emprestada e a pessoa não me empresta, e eu digo “ai só te lembras do dia de hoje? Amanhã vem-me pedir a mim...”

P: E a tua assiduidade, é melhor do que o ano passado?

R: As faltas e assim?

P: Sim.

R: Eu nunca falto às aulas, as minhas faltas são todas dentro das aulas.

P: São disciplinares?

R: Sim.

P: E tens mais faltas do que o ano passado ou do que nos anos anteriores?

R: Tenho.

P: E já reflectiste sobre isso?

R: Eu só numa disciplina já tive 26! Se dou mais uma ‘tou feito ao bife!

P: Disciplinares?

R: Faltas no livro de ponto, não sei se são disciplinares. Eu vou sempre às aulas.

P: São faltas por mau comportamento?

R: Sim.

P: Então são disciplinares.

R: Sim.

P: E isso não te faz pensar?

R: Às vezes. Eu quando estou sozinho .... Penso “tens de portar bem e assim”, mas quando chego à sala não consigo. Não sei porquê. Às vezes chamo-me parvo e burro a mim próprio, digo que não valho nada e assim...

P: Foi fácil a tua adaptação ao curso?

R: Como assim?

P: Notaste diferenças em relação ao ano passado?

R: Notei.

P: Em quê?

R: Por exemplo, as aulas são mais fáceis, falamos mais...

P: E esse facto tornou mais fácil a tua adaptação?

R: Sim. Foi bastante diferente do ano passado.

P: Em quê?

R: Até os testes são mais fáceis e tudo.

P: Se não estivesses neste momento a frequentar um CEF o que estarias a fazer?

R: Devia estar a portar-me mal.

P: Mas tinhas continuado na Escola?

R: Sim. O mais importante para mim é acabar o 9º ano.

P: Se pudesses mudar alguma coisa no CEF, o que é que mudavas?

R: O comportamento.

P: Não, eu digo no funcionamento do Curso.

R: Sei lá.

P: Mas estás satisfeito em relação ao curso?

R: Estou.

P: Pensas que este curso pode ser importante para o teu futuro?

R: Eu gostava, já me disseram que mecânico é ‘muita’ bom...

P: E é o que estás a aprender na parte tecnológica?

R: Sim.

P: Achas que te pode ser útil o que estás a aprender, por exemplo, na oficina?

R: Às vezes vou a algumas oficinas, de velhotes e eles têm lá os diplomas deles na parede, do tempo em que estiveram na Suíça e na Alemanha.

P: E tu também gostavas de ter um diploma?

R: Eu gostava, mas para isso é preciso trabalhar e eu não faço isso...

P: Consideras a possibilidade de continuar a estudar quando acabares este curso?

R: Não.

P: Porquê?

R: Porque eu quero só mesmo tirar o 9º ano. Queria mesmo entrar na tropa mas com estes dois processos disciplinares, já não sei. E lá a palavra é deles, não é de mais ninguém.

P: Houve algum assunto que não sido abordado nesta conversa sobre o qual gostasses de falar?

R: Não. Falámos de tudo: sobre a escola, os professores, alunos, funcionários, do curso.

P: Então quero agradecer a tua colaboração e disponibilidade e podemos dar por terminada esta entrevista. Muito obrigada.

**A5**

P: Vamos dar início à nossa conversa. Em primeiro lugar, gostava de saber algumas informações a teu respeito. Que idade tens?

R: 15.

P: Onde nasceste?

R: Em Coimbra.

P: E moras onde?

R: Em Lourosa.

P: Tens irmãos?

R: Sim. Uma irmã mais nova. Tem 13 anos.

P: E moras com a tua irmã e os teus pais?

R: Sim.

P: Conta-me um pouco a tua história no que diz respeito ao teu percurso escolar.

Frequentaste o ensino pré-escolar?

R: Sim.

P: E depois?

R: Entrei para o 1º ano e... não sei explicar.

P: Fizeste o 1º Ciclo todo seguido?

R: Sim.

P: Não reprovaste nenhuma vez?

R: Reprovei, no 4º ano. E também reprovei no 8º.

P: E porque razões é que pensas que reprovaste?

R: No 4º foi por causa da professora, que nos disse que se nós passássemos, no ano seguinte não havia alunos no 4º ano, por isso tivemos de chumbar.

P: Foi isso que te foi dito?

R: Foi. E no 8º ano, foi porque eu faltava muito e não estudava.

P: Porque é que faltavas muito?

R: Porque andava com más companhias.

P: E as más notas tinham a ver com o facto de faltares muito?

R: Tinha, porque os professores diziam que eu era muito inteligente. E tinha capacidades para muito mais, eu é que não queria.

P: Porquê?

R: Bem... apetecia-me fazer outras coisas... estar com os amigos, e depois faltava às aulas.

P: Já tiveste algum processo disciplinar?

R: Já, este ano, por causa de um telemóvel. Foi numa aula, o professor viu-me a usar o telemóvel e queria que eu lho desse, só que eu não dei e vim para a rua.

P: Mas isso foi uma falta disciplinar, não foi um processo disciplinar?

R: Sim, foi uma falta.

P: Quando pensas na escola, pensas em quê, o que é que a escola representa para ti?

R: Representa aprender, é para isso que cá estamos não é?

P: Gostas da escola?

R: Gosto.

P: E desta escola, gostas?

R: Gosto.

P: Como é que te sentes aqui?

R: Sinto-me bem.

P: E de que é que gostas mais na escola?

R: Não sei dizer...Gosto como os professores dão as aulas. Ensinam bem, explicam bem...

P: É disso que gostas mais?

R: Sim.

P: E do que gostas menos?

R: Acho que não há nada que eu não goste. Para ser sincera, acho que não.

P: Aqui na escola organizam-se muitas actividades extra-curriculares, tu gostas de participar nessas actividades?

R: Gosto, algumas.

P: E sentes que a tua participação é reconhecida, valorizada?

R: Não sei.

P: Em que tipo de actividades gostas de participar?

R: Gosto de futebol, apesar de termos perdido, mas gostei.

P: O que é te agradou mais nessa experiência?

R: Eu só sei dar chutos e depois acerto em todos [sorri]...

P: Então foi o facto de ser uma actividade de grupo?

R: Sim.

P: Em relação à forma como os alunos são tratados na escola, pensas que há igualdade?

R: Mais ou menos. A minha irmão veio cá [a aluna não frequenta a escola] e a \_\_\_\_\_ começou a meter-se com ela e começaram as duas à bulha e a \_\_\_\_\_ não levou castigo nenhum e ela não é mais do que os outros, porque a minha irmã foi castigada.



P: Mas a tua irmã foi castigada na escola dela?

R: Sim. Mas ela não tinha feito nada de mal.

P: Tens mais exemplos de situações em que penses que não há igualdade de tratamento?

R: Não, só essa, de resto não.

P: E como é que pensas que és vista pelos outros professores, colegas, funcionários da escola, por frequentares um CEF?

R: Não sei, eu acho que sou normal, sou como os outros...

P: Sentes-te olhada da mesma maneira?

R: Sim.

P: Conheces as regras de funcionamento da escola?

R: Sim.

P: Como é que tomaste conhecimento dessas regras?

R: Foram os professores e também está um papel escrito na nossa sala.

P: Com as regras de sala de aula?

R: Sim.

P: E essas regras são aplicadas pelos professores da mesma maneira.

R: Sim.

P: Como é que describes os teus colegas de turma?

R: São bons amigos, às vezes há confusões mas ...

P: Porquê?

R: Uns têm ciúmes de outros, outros não gostam de outros, mas no geral, damo-nos todos muito bem.

P: Tens colegas com quem te dás melhor?

R: Sim.

P: Porquê?

R: Porque eu já os conheço há muito tempo, desde a minha infância, então a \_\_\_\_\_ e o \_\_\_\_\_ já os conheço há muito tempo, desde a outra escola.

P: E a relação dos alunos da tua turma com os professores? Como é?

R: É boa, dão-se todos bem. Às vezes dizem que os professores são injustos, mas eu não acho isso.

P: Dá-me um exemplo.

R: Imagine, o nosso professor \_\_\_\_\_ disse que se calhar em Agosto tínhamos de ter aulas e o \_\_\_\_\_ disse logo que não vinha... o \_\_\_\_\_ é o aluno que complica mais com os professores, mas regra geral, damos-nos todos bem [suspira].

P: E o que é para ti um bom professor?

R: É ser amigo, ensinar bem, não nos dar muito na cabeça...

P: E o que é isso de “não nos dar muito na cabeça”?

R: É estarem sempre a refilar connosco, não gosto de professores que refilem, estar sempre a avisar-nos, sempre a dizer a mesma coisa ...

P: E que outras qualidades deve ter um professor, no teu entender?

R: Acho que essas coisas chegam, para mim chegam.

P: O que é que te faz sentir ter vontade de ir a uma aula?

R: Aprender. Eu gosto das aulas, apesar de não parecer, mas gosto.

P: Porque é que dizes “apesar de não parecer”?

R: Porque às vezes os professores se calhar pensam que eu não gosto das aulas.

P: Mas porquê?

R: Não sei explicar.

P: E o que é que te faz ter vontade de não ir a uma aula?

R: Às vezes quando a matéria é uma seca, ou às vezes estamos chateados com os amigos, não nos apetece ir às aulas.

P: O que é que os professores fazem para encorajarem os alunos a não faltarem às aulas?

R: Falam muito connosco, dizem que as aulas são importantes para o nosso futuro.

P: Concordas?

R: Concordo.

P: Porquê?

R: Então, porque se nós não soubermos as coisas, no nosso futuro também não vamos saber nada.

P: O que é que fazes numa aula quando não compreendes a matéria?

R: Chamo o professor e o professor vem explicar-me.

P: Agora gostava de saber a tua opinião sobre os CEF especificamente, e gostava de saber que razões te levaram a optar por este curso?

R: Porque as minhas amigas queriam vir e eu não as quis deixar, depois queria ver como é que isto era, porque eu nunca tinha estado num CEF ... basicamente é isso... ah e também porque gosto de Informática.

P: E estás a gostar da experiência?

R: Sim.

P: Tu e os teus colegas dão importância às avaliações que têm nas várias disciplinas do curso?

R: Sim.

P: Porquê?

R: Não sei, mas é importante. Todos queremos passar... não sei explicar.

P: O facto de teres boas notas numa disciplina contribui para te sentires mais motivada?

R: Sim.

P: Em termos de futuro profissional é bom teres boas avaliações neste momento?

R: Sim.

P: Porquê?

R: Então, porque quando formos trabalhar numa área que tenha a ver com este curso, nós temos de saber, não é? Se não chegamos lá e despedem-nos logo no primeiro dia!

P: Comparando com os anos anteriores, quando frequentavas o ensino regular, como é que é o teu comportamento este ano?

R: É mais ou menos, acho que este ano é melhor, já não faço as maluqueiras que fazia o ano passado.

P: Mas achas que é pelo facto de estares num curso diferente ou por estares numa escola diferente?

R: Ambos.

P: E em termos de aproveitamento?

R: Ah, muito melhor este ano!

P: O ano passado tiveste muitas negativas?

R: Muitas, mas muitas!

P: E este ano?

R: Só tive uma no 2º período, mas vou levantá-la!

P: De resto tens boas notas?

R: Sim.

P: E isso deixa-te satisfeita?

R: Sim!

P: E em relação à assiduidade?

R: Sim, acho que sou assídua.

P: Mais ou menos do que o ano passado?

R: Mais.

P: Foi fácil a tua adaptação ao curso?

R: Foi.

P: Se não estivesses este ano, o que estarias a fazer neste momento?

R: Estaria a continuar o 8º ano.

P: Nunca pensaste em sair da escola mais cedo?

R: Não.

P: Se pudesses mudar alguma coisa no CEF, o que é que mudavas?

R: Os horários.

P: Porquê?

R: Porque temos os horários muito preenchidos. Acho que mais nada.

P: Achas que este curso te pode ser útil no futuro?

R: Pode ou não pode, não sei. Eu quero acabar este curso, depois vou-me embora porque quero tirar um curso de modelo, porque fui seleccionada e quero realizar esse sonho. Se não der certo, já tenho este curso e dá para trabalhar, não é?

P: Há algum assunto que eu não tivesse mencionado que gostasses de ver abordado nesta conversa?

R: Não.

P: Então eu vou dar por terminada esta entrevista e agradeço muito a tua colaboração.

**A6**

P: Em primeiro lugar, gostava de saber algumas informações a teu respeito. Que idade tens?

R: Tenho quinze anos, faço dezasseis em Março do próximo ano.

P: Onde nasceste?

R: Lisboa.

P: E onde moras?

R: Vila Pouca da Beira.

P: Tens irmãos ou irmãs?

R: Tenho um irmão e uma irmã. O meu irmão é mais velho e a minha irmã é mais nova.

P: O teu irmão já trabalha?

R: Já.

P: E a tua irmã, está a estudar?

R: Sim, aqui na escola.

P: E vives com os teus pais e os teus irmãos?

R: Sim, em Vila Pouca.

P: Em relação ao teu percurso escolar, gostaria que me contasses a tua história. Frequentaste o pré-escolar?

R: Sim.

P: Como é que foi a entrada no 1º ciclo?

R: Isso foi bom, pensava que a escola era boa.

P: Porquê?

R: Porque sabia que saía daqui com estudos e podia arranjar trabalho....

P: Com seis anos já pensavas assim?

R: Não.... Depois comecei a gostar um bocadinho menos da escola.

P: Porquê?

R: Porque achava isto uma seca, e ainda acho.

P: O que é que gostavas que fosse diferente?

R: Uiii, muita coisa... que não mudassem os professores, que os intervalos fossem maiores, que houvesse mais distrações pelo menos nos intervalos, pouco mais...

P: Tens alguma retenção no teu percurso escolar?

R: Tenho, no 5º e 6º ano.

P: Porque é que achas que reprovaste? Na tua opinião o que correu mal?

R: Isso agora... foi problemas, digamos assim, de raparigas.

P: Foi? Conta-me lá isso.

R: Eu gostava de uma rapariga e deixei-me distrair com ela. O comportamento também não era muito agradável, distraía-me por tudo e por nada, e chumbei.

P: E no 6º ano voltaste a reprovar...?

R: Por causa da mesma rapariga... [fica com lágrimas nos olhos]. Ainda hoje...

P: Vamos mudar de assunto porque já percebi que isso te incomoda um bocadinho. Já tiveste algum processo disciplinar?

R: Não, mas já tive dois ou três relatórios de ocorrência.

P: Este ano?

R: Não, nos anos anteriores. Um foi porque, posso dizer assim, maltratei uma professora, gozei com ela, outro foi porque me recusei a fazer um trabalho, e acho que não tive mais nenhum.

P: Consideras-te um rapaz bem comportado?

R: Não. Porque eu me porto mal nas aulas.

P: Porquê?

R: Isso já não sei explicar. A brincadeira é mais forte do que eu.

P: Já falámos um bocadinho sobre este assunto, mas gostava de te fazer esta pergunta: O que é que a escola representa para ti?

R: Tempo perdido, às vezes, outras vezes não é tempo perdido.

P: Quando é que é tempo perdido?

R: Quando estou em aulas em que não gosto da matéria, nem gosto dos professores... não é muito mais.

P: E quando é que não é tempo perdido?

R: Quando estou a gostar da matéria, quando tenho pessoas que me façam feliz... etc.

P: De que é que gostas mais na escola?

R: Do campo de futebol e da sala de educação física.

P: Porquê?

R: Porque é lá que consigo tirar melhores notas e é onde me sinto bem.

P: As melhores notas que tens são à disciplina de Educação Física?

R: Sim.

P: E de que é que gostas menos na escola?

R: Os professores e as aulas.

P: Todos os professores?

R: Excepto alguns.

P: E esses de quem gostas por que é que gostas?

R: Porque me ajudam e as aulas passam mais rápido.

P: Têm mais paciência contigo?



R: Sim.

P: Já me disseste que gostas muito de Educação Física, gostas então de participar nas actividades extra-curriculares?

R: Tenho participado em todas!

P: E sentes que a tua participação nessas actividades é valorizada, é reconhecida?

R: Sim.

P: Como é que tens essa noção?

R: Porque os professores às vezes dizem que nós ao participarmos também estamos a ser avaliados.

P: Só por isso?

R: Não, porque gosto de participar e gosto que a minha turma participe nas coisas. Não é só por mim.

P: Então gostas de trabalhar em equipa?

R: Sim.

P: E gostas que a equipa tenha bons resultados, uma boa prestação nessas actividades?

R: Sim, apesar de não termos sorte, eu gosto.

P: Pensas que há igualdade de tratamento para todos os alunos na escola?

R: Não sei... Acho que sim, pelo menos eu tenho visto isso e acho que sim.

P: Compreendes a pergunta? É os alunos serem tratados da mesma forma em situações parecidas, sem haver injustiças ou discriminações.

R: Sim.

P: Conheces as regras de funcionamento da escola?

R: Sim, já ando cá há oito anos, já as conheço.

P: E as regras de sala de aula?

R: Sim, levantar o dedo para falar com o professor.... Já a copiei muitas vezes [referindo-se a esta regra]. Aí umas 500 vezes!

P: Este ano?

R: Não, desde o 5º ano para cá.

P: E porque é que continuas a quebrar essa regra?

R: Por acaso agora já não quebro. Foi tanta vez que havia de aprender... (sorri).

P: Consideras que essas regras são aplicadas da mesma maneira por todos os professores?

R: Considero.

P: Como é que descreves a tua relação com os teus colegas de turma?

R: A minha relação com eles é boa, a deles comigo é que não.

P: Porquê?

R: Eu não gosto de alunos que fazem queixinhas aos professores. É uma coisa mínima, mas...

P: E tens colegas na turma com quem te dás melhor?

R: Sim, tenho mais confiança, sei que posso confiar, que lhes conto alguma coisa e eles não contam a ninguém...

P: E as relações entre os alunos e os professores da turma?

R: São boas.

P: O que é para ti um bom professor?

R: É aquele que nos ensina e tem paciência connosco, que nos ajuda, que sabe as dificuldades que temos, mais nada...

P: O que é que te faz sentir ter vontade de ir a uma aula?

R: Gostar da matéria. Saber que vou chegar lá, e vou conseguir fazer as coisas sem pedir ajuda a ninguém.

P: E o que é que te faz sentir o contrário? Teres vontade de não ir a uma aula?

R: Quando estamos presos entre quatro paredes e ali a ouvir o professor a falar... é secante.

P: É por isso que gostas mais das aulas de Educação Física?

R: São mais mexidas, dá para nos libertarmos um pouco mais.

P: O que é que os professores fazem para encorajarem os alunos a não faltarem às aulas?

R: Dizem que nós devemos aproveitar as oportunidades que nos dão, e que oportunidades como estas raramente há, e que se estudarmos podemos sair desta escola com trabalho e passamos melhor que os outros.

P: Achas que são bons conselhos?

R: Sim, ainda por cima os professores têm experiência, e nós somos mais novos, estamos na adolescência, é importante ouvir bons conselhos. Muitas vezes peço conselhos a pessoas mais velhas.

P: E segues esses conselhos?

R: Às vezes sim. Os meus colegas às vezes também me dão conselhos, mas eu nem sempre os sigo. Temos de aprender com os erros.

P: E o que fazes numa aula quando não compreendes a matéria?

R: Começo a perturbar a aula, começo na brincadeira, a desenhar, a fazer poemas.

P: Não pedes ao professor para explicar outra vez?

R: Nunca. É que eu tenho vergonha de dizer ao professor que estou com dúvidas.

P: Tens medo que pensem mal de ti, é?

R: Pois.

P: E em relação ao CEF propriamente dito, eu gostava de saber por que razão ou razões decidiste frequentar um CEF?

R: Porque me queria despachar da escola, acabar o 9º ano o mais rapidamente possível.

P: É esse o teu objectivo?

R: Um dos...

P: E mais?

R: Arranjar um trabalho, mas já vi que não posso, por isso tenho de estudar mais.

P: Porquê?

R: Porque ninguém dá trabalho a ninguém sem o 9º ano, por isso tenho de tirar o 9º ano.

P: Gostas de frequentar o CEF?

R: Sim.

P: Porquê?

R: Gosto deste CEF, acho-lhe piada. E se sair daqui para a rua, acho que consigo arranjar trabalho.

P: Por teres uma qualificação profissional?

R: Sim.

P: Foi fácil a tua adaptação ao curso?

R: Sim.

P: Dás importância às avaliações que tens nas diferentes disciplinas?

R: Sim. Porque sei que se tiver boas notas consigo passar de ano sem deixar os meus colegas e é sempre uma ajuda para o ano.

P: Comparando com anos anteriores, eu gostava agora que reflectisses sobre o teu comportamento este ano. É melhor, igual, pior?

R: Piorou.

P: Porquê?

R: Não sei, a companhia não é de certeza. Tenho ansiedade que a escola acabe mais rápido, então às vezes porto-me mal. Odeio que os professores digam mentiras sobre mim.

P: Mas isso aconteceu este ano?

R: Sim, foram dizer ao meu pai que eu andava a faltar à psicóloga e quando cheguei a casa o meu pai perguntou-me porque é que eu andava a faltar, mas isso é mentira. A professora\_\_\_enganou-se. Pensava que eu era o \_\_\_\_\_ e disse ao meu pai.

P: Mas a situação resolveu-se?

R: Sim.

P: E em relação ao teu aproveitamento?

R: O ano passado era melhor.

P: Porquê? Que razões encontras para explicar isso?

R: Acho que a matéria começou a aumentar um bocadinho a dificuldade.

P: O ano passado frequentaste o 6º ano? Será por esse motivo?

R: Sim.

P: E em relação à tua assiduidade?

R: Essa melhorou. No ano passado tinha de ir muitas vezes a Coimbra ao médico, este ano não. E para além disso tenho de ter muito cuidado com as faltas, só posso faltar mesmo num caso grave ou alguma coisa que não possa adiar.

P: Se não estivesses a frequentar este curso, um CEF, o que estarias a fazer neste momento?

R: Estava na escola na mesma.

P: Se pudesses mudar alguma coisa no CEF, o que mudavas?

R: Ter uma hora livre e ter mais aulas práticas.

P: Na componente tecnológica?

R: Sim, queria mais horas.

P: Pensas que este curso te pode ser útil no futuro?

R: Sim.

P: De que maneira?

R: Arranjar um trabalho sem que tenha de andar à chuva e ao sol.

P: Achas então que é mais fácil com este curso arranjar um trabalho que implique menos esforço físico?

R: Sim.

P: De certa forma já respondeste a esta questão, mas eu vou fazê-la de outra forma. Estás a considerar a possibilidade de continuar a estudar depois deste curso?

R: Sim, sempre disse à minha mãe que ia seguir para a Eptoliva [uma escola profissional de Oliveira do Hospital].

P: Na mesma área?

R: Não sei. Gostava de seguir para Hotelaria, mas é muito complicado para mim.

P: Porquê?

R: Porque é preciso saber muita língua e eu não tenho cabeça para decorar muita coisa.

P: Para além dos assuntos de que falámos, gostarias de abordar algum que não tenha sido tratado?

R: Não.

P: Então vamos dar por terminada esta entrevista. Agradeço-te muito a colaboração para a realização deste trabalho.

R: Está bem.

**A7**

P: Em primeiro lugar, gostaria de saber um pouco da tua história de vida e que me contasses o teu percurso até ao momento presente.

R: Nasci em Coimbra, moro em Chão Sobral, tenho 17 anos. Tenho três irmãos.

P: Mais novos, mais velhos?

R: Mais novos.

P: E o teu percurso escolar, como é que tem sido? Fizeste o 1º Ciclo nesta escola?

R: Não, até ao 3º ano estudei em Chão Sobral, depois no 4º ano mudei para aqui.

P: Tiveste alguma retenção?

R: tive. No 2º ano, no 5º, no 6º e no 7º.

P: E no teu entender a que se deveram essas retenções?

R: Por más notas.... E mau comportamento.

P: Em todos os anos?

R: No 2º ano era mais pelas notas, não era mau comportamento.

P: Não estudavas?

R: Não, nem fazia os trabalhos de casa.

P: E isso aconteceu em todos os anos?

R: Sim, não estudava.

P: Porquê?

R: Não gostava de estudar, não me apetecia.

P: Já tiveste algum processo disciplinar?

R: Sim, este ano.

P: Foi o primeiro?

R: Foi.

P: Porquê? O que aconteceu?

R: Foi por causa dos relatórios de ocorrência.

P: E achas que foi justo teres tido um processo disciplinar? Consideras-te responsável pelo facto de te ter sido aplicado um processo disciplinar?

R: Foi por me portar mal.

P: De que maneira? Em algum disciplina em particular, em várias, qual ou quais foram as situações que conduziram ao processo disciplinar?

R: Foi em várias, não foi só na mesma.

P: E que tipo de situações?

R: Mau comportamento, alguns palavrões... na aula de TIC.

P: Não tiveste mais nenhum processo disciplinar.

R: Não.

P: O que é que a escola representa para ti?

R: É um local onde se aprende.

P: Onde se aprende o quê?

R: A ler e a escrever. É o futuro, onde encontramos amigos.

P: Há amigos que só encontras aqui na escola?

R: Há alguns que só encontro aqui, mas outros que também encontro fora da escola.

P: Gostas da escola? Sentes-te bem aqui?

R: Da escola, mais ou menos.

P: De que é que gostas menos da escola?

R: Das aulas.



P: De todas?

R: Não, se for na oficina já gosto mais.

P: E de que é que gostas mais?

R: Da biblioteca, para ler o jornal, e do campo de jogos. E da sala de convívio para ver televisão.

P: E gostas das actividades extra-curriculares?

R: Gosto.

P: De que tipo de actividades gostas mais?

R: De actividades desportivas, basquetebol e futsal.

P: Porquê?

R: Porque gosto de praticar esses desportos.

P: E sentes que a tua participação é valorizada nessas actividades?

R: se calhar... sim.

P: Como é que pensas que és visto pelos outros professores, alunos e funcionários da escola por frequentares um CEF?

R: Vêem que quero tirar o 9º ano.

P: Mas notas alguma diferença no tratamento?

R: Não, ando na escola igual aos outros.

P: E em relação à forma como os alunos são tratados na escola? Consideras que há igualdade de tratamento?

R: Acho que sim.

P: Conheces as regras de funcionamento da escola?

R: Sim, algumas.

P: Concordas com a aplicação dessas regras?

R: Sim, por exemplo, na sala de convívio se andassem para lá a atirar com as mesas e as cadeiras, destruíam aquilo tudo.

P: E conheces as regras de sala de aula?

R: Sim.

P: Concordas com a sua aplicação?

R: Sim, por exemplo levantar o dedo antes de falar na aula, pedir autorização ao professor para nos levantarmos....

P: Achas que os vossos professores aplicam as regras da mesma maneira?

R: Sim.

P: E como descreves os teus colegas de turma?

R: às vezes ajudam-nos num problema...

P: Dás-te bem com todos?

R: Sim.

P: Tens alguém com quem te dê melhor?

R: É com todos.

P: E as relações entre os alunos e os professores da turma?

Alguns colegas não respeitam os professores, começam a falar. Não aceitam o que os professores dizem... Comigo agora já não é tanto, desde que tive o processo.

P: O teu comportamento melhorou?

R: Já não tive quase nenhum relatório, acho eu.

P: O que é para ti um bom professor? Que qualidades deve ter?

R: Dar bem a matéria, corrigir as fichas que nós fazemos...

P: O que é que te faz sentir ter vontade de ir a uma aula?

R: Se for para a prática, para a oficina, vou bem, se for para as outras, já não vou com tanta vontade.

P: E porque é que vais para a oficina com vontade?

R: É mais prático, mexemos nas coisas...

P: E na parte teórica, não fazes distinção?

R: Este ano já gosto mais. De Educação Física, Matemática.

P: Porquê?

R: A matéria é diferente. Mais fácil.

P: E o que é te faz sentir vontade de não ir a uma aula?

R: Às vezes é uma seca estar a ouvir o professor...E se não gosto da matéria, também não tenho vontade de ir à aula.

P: E o que é que os professores dizem ou fazem para vocês não faltarem às aulas?

R: Dizem que se um dia quisermos tirar a carta, ou uma profissão, temos de vir.

P: Achas que essas chamadas de atenção são importantes?

R: Sim, tem que ser assim.

P: Já te aconteceu estares numa aula e teres dificuldade em compreender uma matéria?

R: Sim.

P: O que fazes nessas situações?

R: Já não ligo mais à aula.

P: Não dizes ao professor que não estás a entender?

R: Às vezes peço para ele explicar melhor, outras vezes já não ligo mais à matéria. Este ano não é tanto assim. A matéria parece mais fácil.

P: Porque é que decidiste frequentar um CEF?

R: Era para ver se fazia o 9º ano mais rápido.

P: Consideras que fizeste uma boa opção?

R: Sim. Gosto da área da mecânica.

P: Foi fácil a tua adaptação ao curso?

R: Foi.

P: Porquê?

R: Por causa das aulas práticas. As outras são parecidas com o que costumava ser. São mais fáceis, mas são parecidas.

P: E as notas que tens tido neste curso são importantes para ti?

R: Sim. No primeiro período tive quatro negativas. Agora no segundo não tive nenhuma. Foi o comportamento, melhorei, já não tive nenhuma negativa.

P: E como é que isso te faz sentir?

R: Bem. Agora tenho de manter as notas no terceiro período.

P: Porque é que te sentes contente quando tens boas notas?

R: Porque quase nunca tenho boas notas. Fico contente.

P: É diferente do que acontecia no ano passado?

R: Sim.

P: Se não estivesses a frequentar um CEF, o que estarias a fazer agora?

R: Devia continuar no 7º ano.

P: E comparando com os anos anteriores... eu sei que já falaste um bocadinho sobre esse assunto, mas gostaria de voltar a ele. Comparando com anos anteriores, como é o teu comportamento?

R: É melhor. Bem, no primeiro período foi pior, mas agora é melhor.

P: E o aproveitamento?

R: É melhor, por causa do comportamento.

P: E a assiduidade?

R: Eu não faltava às aulas, quando tinha faltas eram faltas disciplinares.

P: Se pudesses mudar alguma coisa nos CEF, o que é que mudavas?

R: Ter mais aulas práticas.

P: Achas que este curso te pode ser útil no futuro?

R: Pode.

P: De que maneira?

R: Se continuar a estudar, mas só penso nisso quando acabar este curso.

P: Pensas prosseguir nesta área da mecânica?

R: Se este curso me correr bem, mas ainda não pensei nisso.

P: Houve algum assunto sobre o qual gostasses de falar que não tenha sido tratado nesta entrevista?

R: Não.

P: Então vamos terminar esta entrevista. Muito obrigada pela tua colaboração.

R: De nada.

**A8**

P: Gostaria, em primeiro lugar, de saber alguns dados pessoais a teu respeito para te conhecer um pouco melhor.

R: Tenho 15 anos, nasci em 26 de Março de 1995, em Coimbra. Moro na Moita. Tenho uma irmã.

P: Mais velha?

R: Sim.

P: Já trabalha?

R: Sim.

P: Mas mora contigo e com os teus pais?

R: Sim.

P: Em relação ao teu percurso escolar, gostaria também que me contasses como é que tem sido até agora.

R: Entrei para a escola na Pré nova, depois fui para as Caldas [Caldas de S. Paulo, uma aldeia a 5 k m da Escola], depois vim para aqui no 2 ano. Fiz o 4º e o 5º, no 6º é que chumbei. Depois fiz o 7º e vim para o 7º.

P: Porque é que aconteceu essa reprovação?

R: Acho que foi por mau comportamento. E “negas” também.

P: E achas que essas negativas tiveram alguma relação com o teu mau comportamento?

R: Algumas foi.

P: E porque razão tinhas mau comportamento?

R: Sei lá!

P: Não consegues encontrar nenhuma explicação?

R: Não!

P: E por falar em mau comportamento, já tiveste algum processo disciplinar?

R: Tive. Foi no 5º ano também. Tinha mau comportamento, muitos relatórios...

P: E qual foi a medida disciplinar aplicada?

R: Foi limpar tabuleiros na cantina.

P: Achas que foi justa?

R: Foi.

P: Aprendeste alguma coisa?

R: Aprendi.

P: O quê?

R: A não dar tantas faltas e relatórios.

P: E tens cumprido sempre?

R: Não. Este ano já tive outro processo. Por ter muitos relatórios.

P: E a que se deveram esses relatórios?

R: Mau comportamento, às vezes respondi duas ou três vezes ao professor.... Acho que foi só isso.

P: O que entendes por mau comportamento?

R: É o professor estar a dar a aula e os alunos a interromperem. O professor avisa e os alunos continuam na mesma.

P: Já tiveste esse tipo de comportamento?

R: Já.

P: Mas aprendeste alguma coisa com os processos disciplinares?

R: Sim, acho que sim.

P: O teu comportamento mudou?

R: Sim.

P: Para melhor?

R: Claro!

P: E o que é que a escola representa para ti?

R: É um meio de aprendizagem... hmmm, conviver com os amigos.... Tipo divertirmo-nos nos intervalos, aprendermos coisas novas e também ensinar a quem não sabe.

P: Por exemplo?

R: Por exemplo, as pessoas não saberem o que é uma coisa e nós explicarmos. Por exemplo, o stor de Português não sabia o que era um alfobre, e nós explicámos. O Jorge dizia que é um conjunto de couves, mas é tipo um quintal, uma plantação onde estão as ervas, coisas pequeninas.

P: Ficaste contente?

R: Fiquei!

P: Gostas da escola?

R: Gosto.

P: De que é que gostas mais da escola?

R: Das aulas?

P: Da escola em geral, dos aspectos de que mais gostares, pode incluir as aulas.

R: Das aulas é Educação Física e as práticas, estar na oficina. E também o ginásio, também é fixe.

P: E das pessoas?

R: Dos amigos.

P: Tens amigos na escola?

R: Sim.



P: Na turma?

R: Sim.

P: E de que é que gostas menos na escola?

R: Alguns professores serem injustos.

P: O que é para ti um professor injusto?

R: É por exemplo nós estarmos a portar-nos bem, estarmos calados e o professor dizer a um que estava calado, que estava a fazer barulho. Por nos portarmos mal às vezes, os professores desconfiam sempre dos mesmos, até quando estamos a tentar portar-nos bem.

P: Gostas das actividades extra-curriculares da escola?

R: Gosto.

P: E sentes que a tua participação é valorizada, reconhecida pelas outras pessoas?

R: É.

P: Isso faz-te sentir bem?

R: Claro.

P: Pensas que há igualdade de tratamento para todos os alunos? Achas que em situações idênticas todos os alunos são tratados da mesma maneira?

R: Sim, são.

P: Gostava de saber como pensas que és visto pelos outros colegas, pelos professores e pelos funcionários pelo facto de frequentares um CEF.

R: Talvez as pessoas dizerem que os do CEF de Mecânica são todos uns mal comportados...que são uns respondões e isso tudo.

P: Mas já ouviste esses comentários?

R: Nunca ouvi, mas sei que pensam assim. Já com o outro CEF [Electromecânica de Electrodomésticos] foi a mesma coisa.

P: E achas que isso corresponde à verdade?

R: Às vezes não. As pessoas às vezes dizem mais coisas do que aquilo que acontece

P: Conheces as regras de funcionamento da escola?

R: Conheço.

P: E as regras de sala de aula, também conheces?

R: Algumas [ri-se]... é que os professores fazem muitas vezes essa pergunta...

P: Uma coisa é conhecer as regras, outra é respeitar. É por isso que te estás a rir?

R: É.

P: Porquê? Não respeitas as regras?

R: Algumas não.

P: Quais?

R: Às vezes chegar atrasado, que é “ser assíduo e pontual”, outras vezes fazer barulho na sala, falar com os colegas...interromper o professor e a aula.

P: Achas que isso é negativo?

R: É, porque devemos estar calados para o professor dar a aula e o sumário ficar todo dado.

P: Pensas que as regras são aplicadas pelos professores da turma da mesma maneira?

R: Sim.

P: Como é que describes os teus colegas de turma?

R: São amigos... brincalhões. Respeitam-me.

P: O que é para ti o respeito?

R: É tipo estarmos a brincar e eu de repente digo “parem!” e eles param todos.

P: Dás-te bem com eles?

R: Sim.

P: Há algum com quem te dê melhor?

R: Sim, como \_\_\_\_\_, o \_\_\_\_\_, o \_\_\_\_\_ e o \_\_\_\_\_.  
Ando muito tempo com eles.

P: E a relação entre os alunos e os professores da turma? Como é que são?

R: São boas. Os alunos respeitam os professores e os professores respeitam os alunos.

P: O que é para ti um bom professor?

R: Uiiii..... é aquele professor que dá o sumário que tem que dar, não deixa os alunos portarem-se mal, e dá-se bem com os alunos.

P: O que é que te faz sentir ter vontade de ir a uma aula?

R: Aprender mais alguma coisa.

P: Estás a lembrar-te de alguma em particular?

R: Das aulas na oficina.

P: Porquê?

R: Porque é uma coisa prática, de que gosto, tenho prazer em fazê-lo, sinto-me bem a fazer isso.

P: E o que é que te faz sentir vontade de não ir a uma aula?

R: É às vezes os professores serem injustos e também eu estar mal disposto e ir para uma aula e depois começar a responder mal aos professores...

P: O que é que os professores fazem para encorajarem os alunos a irem às aulas, a não faltarem?

R: Ainda nenhum professor me disse isso.

P: E não viste isso em relação a outros colegas?

R: Ah, sim, o \_\_\_\_\_ andava a faltar às aulas de Inglês porque o \_\_\_\_\_ andava sempre a picá-lo. Depois foi a nossa DT que falou com ele e lhe explicou que ele não podia andar a faltar, se não chumbava. E ele agora já vai às aulas.

P: Quando estás numa aula e sentes dificuldade em compreender a matéria, o que é que fazes?

R: Pergunto ao professor como é que se faz.

P: Pedes-lhe para esclarecer as tuas dúvidas?

R: Sim.

P: Por que é que optaste por frequentar um CEF?

R: Porque já fico com uma prática naquilo que gosto, e basta fazer dois anos e tiro o 9º ano e já posso tirar a carta. É mais rápido.

P: Gostas de frequentar o CEF?

R: Gosto.

P: Porquê?

R: Porque prefiro o CEF. Tenho mais aulas práticas, aprendo mais nas práticas e é mais rápido para sair mais depressa da escola.

P: Foi fácil a tua adaptação ao curso?

R: Foi. O \_\_\_\_\_ até me disse como é que o curso funcionava, o \_\_\_\_\_ que cá esteve. Foi fácil.

P: As avaliações que tens nas diferentes disciplinas são importantes para ti?

R: São.

P: Porquê?

R: Para tentar ficar com o 9º ano e o curso. Basta só ter três positivas e ficamos com o 9º ano e se tivermos positiva a tudo ficamos também com o curso.

P: E isso é importante para ti?

R: É.

P: Porquê?

R: Oh, para ser alguém na vida!

P: Comparando com anos anteriores, como é que é o teu comportamento?

R: Está mais ou menos melhor.

P: Porquê?

R: Porque antes eu portava-me mal, falava muito nas aulas, respondia sempre aos professores... e agora menos.

P: E o aproveitamento?

R: O aproveitamento como?

P: As notas.

R: Algumas já estão melhores. Basta só levantar três negativas e já fico com o curso.

P: E estás motivado para isso?

R: Estou.

P: E em relação à assiduidade, e comparando novamente com os anos anteriores?

R: Agora falto menos. Fiquei uma ou duas vezes em casa porque estava doente.

P: Se pudesses mudar alguma coisa no CEF, o que mudarias?

R: Não mudava nada.

P: Consideras que este curso poderá ter alguma utilidade para ti no futuro?

R: Considero.

P: De que maneira?

R: Na parte prática, ser mecânico e ficar com o 9º ano mais depressa e arranjar um trabalho mais depressa.

P: Pretendes continuar os estudos quando terminares este curso?

R: Ou continuar os estudos ou então tirar a carta e arranjar um emprego de mecânica.

P: Dessas duas possibilidades, qual é a mais importante para ti?

R: Arranjar um emprego.

P: Porquê?

R: Porque estou na área de que gosto.

P: Há alguma questão que eu não tenha abordado nesta entrevista sobre a qual gostasses de falar?

R: Não, acho que está tudo.

P: Sendo assim, agradeço a tua colaboração e vou dar por terminada esta conversa.

**A9**

P: Gostaria em primeiro lugar de te conhecer um pouco melhor, e para isso gostaria que me falasses de ti.

R: Tenho 16 anos, nasci em Coimbra, moro em Anseriz, tenho um irmão que anda cá no 2º ano. Eu sou novo nesta escola, venho de Oliveira [do Hospital].

P: E o teu percurso escolar, como é que tem sido?

R: Já chumbei dois anos, uma vez no 7º, e outra no 8º de depois decidi vir para um curso.

P: Porque é que pensas que reprovaste?

R: Porque me baldei um bocado à escola.

P: Nos dois anos?

R: Não. Num ano foi porque fui operado e faltei muito, depois no 8º baldei-me um bocado.

P: Porquê?

R: Não gostava das disciplinas, eram uma seca.

P: Já alguma vez tiveste um processo disciplinar?

R: Não.

P: Em termos gerais, o que é que a escola representa para ti?

R: Dá-nos um futuro, sem ela não éramos nada.

P: Acreditas nisso?

R: Acredito. Eu acho que é assim.

P: Quando falas em futuro, é em termos profissionais?

R: Sim.

P: Consideras que os conhecimentos que adquires na escola são importantes para o teu futuro profissional?

R: Sim.

P: Sentes-te bem nesta escola?

R: Sim.

P: De que é que gostas mais na escola?

R: Dos intervalos! Para estar com os amigos, divertimo-nos...

P: E de que é que gostas menos?

R: das aulas.

P: De todas?

R: Não. Eu gosto mais das aulas práticas.

P: Da componente tecnológica?

R: Sim.

P: É uma área de que gostas?

R: Sim.

P: E gostas de participar nas actividades extra-curriculares da escola?

R: Gosto de participar nas desportivas.

P: Sentes que a tua participação é valorizada?

R: Sim.

P: Em relação à forma como os alunos são tratados na escola, consideras que há igualdade de tratamento pelos professores, pelos funcionários, pelos outros alunos?

R: Sim, acho que sim.

P: Há injustiças?

R: Não.



P: Como é que pensas que és visto pelos outros professores, alunos e funcionários da escola pelo facto de frequentares um CEF?

R: Sinto-me igual, é a mesma coisa.

P: Pensas que as regras são aplicadas da mesma maneira por todas as pessoas na escola?

R: Sim.

P: Conheces as regras de funcionamento da escola?

R: Não.

P: Porquê?

R: Porque ainda não quis conhecê-las....

P: Mas os horários de funcionamento dos serviços, da Biblioteca, do bar dos alunos, da cantina...

R: Ah, isso sim!

P: E conheces as regras de sala de aula?

R: Sim.

P: Quem é que te informou sobre essas regras?

R: A Directora de Turma.

P: Concordas com a aplicação dessas regras?

R: Concordo.

P: Pensas que são justas?

R: Sim.

P: Consideras que são aplicadas por todos os professores da mesma maneira?

R: Sim.

P: Como é que descreves os teus colegas de turma?

R: São companheiros, ajudam-nos quando é preciso.

P: É um grupo unido?

R: É, muito.

P: Dás-te bem com todos?

R: Mais com os rapazes.

P: Porquê?

R: Porque as meninas não andam muito ao pé de nós, convivo mais com os rapazes.

P: Mas porquê? Têm gostos comuns, interesses comuns?

R: Sim.

P: Por exemplo?

R: Futebol, carros, computadores, jogos.

P: E como são as relações entre os teus colegas e os professores da turma?

R: São boas.

P: O que é para ti um bom professor?

R: É um professor que nos ensina bem...que explica bem a matéria, que se dá bem connosco.

P: O que é que te faz sentir vontade de ir a uma aula?

R: Aprender coisas novas.

P: Sentes isso em relação a todas as aulas?

R: Mais nas aulas práticas!

P: Há aulas a que não sentes vontade de ir?

R: Algumas não. As mais teóricas são uma seca.

P: O que é que os professores dizem para encorajarem os alunos a não faltarem às aulas?

R: Dizem que é uma mais-valia irmos às aulas, que é para aprendermos e sairmos de cá mais rápido.

P: Concordas com eles?

R: Concordo.

P: Já te aconteceu estares numa aula e não compreenderes a matéria?

R: Já.

P: E o que fazes nessas situações?

R: Peço ao professor para voltar a explicar.

P: Em relação ao curso propriamente dito, porque razão optaste por frequentar um CEF?

R: Para sair da escola mais rápido. Eu queria ir para um curso de CAD, em Oliveira do Hospital. Mas um mês depois de as aulas acabarem, disseram-me que tinha de vir para aqui porque afinal esse curso não ia abrir. E então vim.

P: Foi uma segunda opção?

R: Sim.

P: Mas estás satisfeito com o curso?

R: Sim.

P: Foi fácil a tua adaptação ao curso?

R: Sim.

P: Houve algum factor que facilitou a tua adaptação?

R: Ter colegas de turma que já tinham sido meus colegas em Oliveira.

P: São importantes as avaliações que obténs nas diferentes disciplinas do curso?

R: São.

P: Porquê?

R: Porque são um reconhecimento do trabalho que eu fiz ao longo do período.

P: Pensas que os teus colegas também são dessa opinião?

R: Sim, acho que sim.

P: Se não estivesses a frequentar um CEF, o que estarias a fazer neste momento?

R: A estudar.

P: Continuavas no ensino regular?

R: Continuava.

P: Comparando com os anos anteriores, como é que avalias o teu comportamento?

R: Bom.

P: Mas em relação aos anos anteriores?

R: É igual.

P: E o aproveitamento?

R: Esse é melhor! [sorri].

P: Porquê?

R: Porque me apliquei mais este ano.

P: Por que é que te aplicaste mais?

R: Gosto mais das disciplinas, da parte prática.

P: E a tua assiduidade?

R: Melhorou.

P: Se pudesses mudar alguma coisa no CEF, o que é que mudavas?

R: Mais aulas práticas.

P: Da componente tecnológica?

R: Sim.

P: Consideras que este curso te pode ser útil no futuro?

R: Sim, pode.

P: De que maneira?

R: Arranjar um emprego na área dos computadores.

P: Pretendes continuar a estudar depois de concluíres este curso?

R: Sim.

P: Na mesma área?

R: Não, na área da construção, de CAD, fazer projectos.

P: Há algum assunto que eu não tenha abordado nesta entrevista que gostasses de ver tratado?

R: Não.

P. Muito obrigada pela tua colaboração, vou dar por terminada a entrevista.

**A10**

**P:** Em primeiro lugar, para te conhecer um bocadinho melhor, gostava de saber alguns dados pessoais teus: a tua idade, onde nasceste, se tens irmãos...conta-me um bocadinho da história da tua vida.

**R:** Tenho 17 anos, moro em Travassos, tenho dois irmãos e uma irmã.

**P:** Mais novos, mais velhos do que tu?

**R:** Os dois irmãos são mais velhos, ela é que é mais nova do que eu.

**P:** São quatro, então?

**R:** Sim. O que é que quer que diga mais?

**P:** O que quiseses acerca de ti.

**R:** Não sei.

**P:** Se calhar se falarmos sobre a Escola és capaz de dizer mais coisas.

**R:** Acho que sim.

**P:** Fizeste o ensino Pré-escolar?

**R:** Como assim?

**P:** O Pré-Escolar é o ensino que se frequenta antes do 1º ano, no 1º Ciclo.

**R:** Ah! Não.

**P:** Estiveste sempre em casa?

**R:** Foi.

**P:** Entraste para a Escola com que idade?

**R:** Pr'aí sete.

**P:** Estudaste onde?

**R:** Em Gramaços.

P: Fizeste aí o 1º Ciclo?

R: Sim, depois fui para a Básica de Oliveira.

P: E a seguir?

R: A seguir andei lá até ao 7º ano, repeti o 7º ano duas vezes e depois vim para aqui para esta Escola.

P: As duas retenções no teu percurso aconteceram no 7º ano?

R: Foram duas no sétimo ano e uma no ano passado no outro CEF.

P: Porque é que achas que essas reprovações aconteceram?

R: Era a altura da maluqueira, da grande maluqueira. E das companhias.

P: Explica-me isso um bocadinho melhor.

R: Uma pessoa mete-se com outras pessoas, não é, dá sempre faísca... (sorri).

E também mudou a idade.

P: Este ano já estás um bocadinho mais maduro?

R: Pois.

P: Essas más companhias alguma vez resultaram em processo disciplinar? Alguma vez tiveste um processo disciplinar?

R: Tive.

P: Quando é que aconteceu esse processo disciplinar?

R: O ano passado, no outro CEF.

P: Qual foi a pena aplicada?

R: Fui três dias para casa.

P: Porquê?

R: Foi por ter muitos relatórios e assim.

P: Achas que esse processo disciplinar foi justo?

R: Claro que foi!

P: Compreendeste que te portaste mal...

R: Claro, o que é demais parece mal.

P: Gostas da escola?

R: Eu gosto.

P: O que é que a escola representa para ti?

R: É uma segunda casa... passamos quase cá um ano inteiro. Conhecemos pessoas novas...

P: Que outras ideias associas à Escola?

R: Para mim o principal é ser como uma segunda casa.

P: E é por passares aqui muito tempo?

R: Sim.

P: De que é que gostas mais na Escola?

R: É de estar com os amigos.

P: E de que é que gostas menos?

R: É quando estamos sem fazer nada, à seca.

P: Mas quando é que isso acontece?

R: Por exemplo, no início do ano quando ainda não tínhamos os professores todos, e não havia quem os substituísse, tínhamos de estar aí noventa minutos sem fazer nada, era uma seca.

P: E para além de gostares de estar aqui com os teus amigos, e esse ser o aspecto que mais aprecias na Escola, gostas de participar nas actividades extra-curriculares?

R: Antes gostava mais, agora já não sou muito disso. Perdi o interesse.

P: Porquê?



R: Antes até gostava de correr e tudo, agora oh, oh... Não sei porquê.

P: Em relação ao modo como os alunos são tratados na Escola, consideras que há igualdade de tratamento para todos?

R: Há alguns que têm de ser tratados de maneira diferente.

P: Porquê?

R: Porque também são diferentes!

P: E achas que isso é adequado?

R: Claro que sim!

P: Como é que pensas que és visto pelos professores, alunos, funcionários por estares a frequentar um CEF?

R: Não sei.

P: Não tens noção nenhum?

R: Quando andava na Escola de Oliveira, quando era mais novo e víamos os CEF, às vezes até pensávamos que eram deficientes ou coisa assim...

P: Porquê?

R: Por andarem numa turma especial, como aquelas turmas .... aquelas do PCA.

P: De currículo alternativo?

R: Sim.

P: E a tua opinião mudou?

R: Claro que mudou, para melhor.

P: Mas achas que és visto assim na Escola, da mesma forma que vias os outros alunos em Oliveira?

R: Devo ser visto pela pessoa que sou. E depois cada um pensa da sua maneira, uma pessoa do 5º ano pensa de uma maneira, se for do 7º já pensa de outra.

P: Conheces as regras de funcionamento da Escola?

R: Sim conheci-as logo no primeiro dia de aulas aqui.

P: De que forma é que tomaste conhecimento dessas regras?

R: Foi a Directora de Turma.

P: E as regras de sala de aula?

R: Também.

P: Consideras que elas são aplicadas da mesma maneira por todos os professores?

R: Claro que não.

P: E porquê?

R: Há uns professores que deixam passar muita coisa, e outros não.

P: Qual é a tua opinião sobre isso?

R: Às vezes os professores são mais amigos do que deviam ser.

P: Pensas que esse é um aspecto negativo?

R: Por um lado é bom, outras vezes não. Há alunos que se portam mal, e os professores andam sempre a repetir a mesma coisa, e não fazem nada. E um dia rebenta a bomba...

P: Isso afecta a turma e o relacionamento com os professores?

R: Pois. Se um aluno andar sempre a fazer porcaria, os 'stores' sentam-se, e não dão a aula. Já aconteceu isso. E isso afecta a turma toda, ninguém gosta.

P: Como é que descreves os teus colegas de turma?

R: Ainda são novos, e às vezes brincam um bocado, mas acho que isso é da idade.

P: E tu, por seres mais velho, olhas para eles de outra maneira?

R: Pois.

P: Mas dás-te bem com eles?

R: Dou.

P: Há alguém com quem te dê melhor?

R: Só se for com o \_\_\_\_\_ porque andamos sempre a trocar toques de telemóvel e assim.

P: Têm interesses em comum, é isso?

R: Pois, e trocamos comida!

P: Comida?

R: Sim, um traz batatas, outro traz pão e trocamos.

P: Ah, para o lanche ou para o almoço?

R: Sim.

P: E as relações entre os alunos e os professores da turma?

R: Eu acho que as relações são boas.

P: Dá-me exemplos.

R: Uns são bons outros não. Como é que eu hei-de dizer?

P: Consegues explicar melhor?

R: Acho que não.

P: O que é para ti um bom professor?

R: É aquele que confia no aluno, e assim.

P: Confia em que aspecto?

R: Se lhe contar algumas coisas ou assim.

P: E mais? O que estás a dizer também se pode aplicar a um bom amigo, não é? Mas o que distingue um bom professor?

R: Tem de saber dar aulas... acho que é saber ensinar, falar bem connosco, ir para ali com vontade de dar aulas.

P: Sentes que os vossos professores estão motivados?

R: Sim.

P: O que te faz sentir ter vontade de ir a uma aula?

R: Quero sair daqui o mais rápido possível para ir trabalhar.

P: E há momentos em que não sentes vontade de ir a uma aula?

R: Agora já não.

P: Se calhar há alunos na turma que têm vontade de faltar às aulas.

R: Há.

P: O que é que os professores fazem nessas situações?

R: Então... se o aluno estiver na aula, diz-lhe para não sair ou assim, para não chumbar por faltas. Mas quando o 'stor' não está lá, antes de chegar eles vão embora.

P: Já te aconteceu estares numa aula e não compreenderes a matéria?

R: Já.

P: O que fazes nessas situações?

R: Peço ao professor ou à professora para repetir.

P: Em relação ao curso propriamente dito, gostava de saber porque razão optaste por frequentar este CEF.

R: Qualquer rapaz gosta de motas! Mexemos numa mota e gostamos de estar a mexer.

P: É essa a tua principal motivação?

R: É.

P: Estás a gostar de frequentar este CEF?

R: Eu estou.

P: Tiveste algum problema de adaptação?

R: Não.

P: Dás importância às notas que tens neste Curso?

R: Dou, as notas são importantes para o final do ano. Se tiver negativas não acabo o Curso.

P: É importante para ti concluir este Curso?

R: Pois.

P: Como é que é o teu comportamento agora, comparando com anos anteriores, quando frequentavas o ensino regular em Oliveira?

R: Totalmente diferente!

P: De que maneira?

R: É muito melhor.

P: Porquê?

R: Mudei as atitudes.

P: Achas que o facto de estares a frequentar um Curso de que gostas, contribuiu para melhorar o teu comportamento?

R: Sim, quando temos interesse numa coisa, mudamos o comportamento.

P: E como é o teu aproveitamento?

R: Também é melhor.

P: Pelas mesmas razões?

R: Sim.

P: Como é a assiduidade? Faltavas às aulas?

R: Antes faltava mais. Quando falto este ano é por estar doente.

P: Se não estivesses a frequentar um CEF, o que estarias a fazer neste momento?

R: Estava a trabalhar com o meu pai.

P: Em que área?

R: Carpintaria.

P: É uma área de que gostas?

R: Não é que goste, mas agora não está bom para escolher...

P: Se pudesses mudar alguma coisa no CEF, o que é que mudavas?

R: Não mudava nada... Só se fosse as faltas, poder dar mais faltas.

P: De resto estás satisfeito com tudo?

R: Sim.

P: Consideras que este curso te pode ser útil no futuro?

R: Não creio que seja para abrir uma loja ou assim, mas se tiver uma mota já não a mando arranjar, arranjo-a eu.

P: Mas para arranjares emprego numa oficina, achas que te pode ser útil?

R: Pode.

P: Consideras a possibilidade de continuares a estudar quando terminares este curso?

R: Não. Termino aqui. Quero ir trabalhar e ter a minha vida. Já chega de escola, qualquer dia saio daqui com filhos!

P: Há algum assunto que eu não tenha tratado aqui e que queiras abordar?

R: Não.

P: Então agradeço muito a tua colaboração e vamos ficar por aqui.

R: Está bem.